

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude de l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au
cours du processus décisionnel de carrière

par

Vicky Prévost

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Éducation

Mars 2021

© Vicky Prévost, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude de l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au
cours du processus décisionnel de carrière

par

Vicky Prévost

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Réginald Savard
Université de Sherbrooke

Directeur de la recherche

Liette Goyer
Université Laval

Codirectrice de la recherche

Patricia Dionne
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Louis Cournoyer
Université du Québec à Montréal

Membre du jury

Alain Dubois
Université Laval

Membre externe du jury

Thèse acceptée le 16 mars 2021

SOMMAIRE

À la lumière des résultats de cette recherche, l'expérience émotionnelle de faire un choix de carrière s'avère être une aventure dans laquelle les élèves vivent de multiples émotions positives et négatives à des intensités variables. Il est observé que la majorité des élèves de la dernière année des études secondaires se sentent à l'écoute de leurs émotions lorsqu'ils effectuent leur choix de carrière. Cependant, certains élèves sont en mesure de mieux comprendre leurs émotions que d'autres. L'étude plus approfondie du processus émotionnel de certains élèves révèle que les émotions sont néanmoins présentes tout au long de leur processus décisionnel de carrière et que ces élèves ont tenu compte de l'information qu'elles leur procurent. De plus, une interrelation constante, entre les émotions, les actions que les élèves posent afin de clarifier leur choix de carrière ainsi que les interactions sociales sont présentes au sein de leur famille, de leur école et de leur communauté. L'utilisation de l'émotivité et de la rationalité est mise à profit dans leur expérience de faire un choix de carrière qui se traduit plus concrètement par le choix d'un programme de formation postsecondaire.

Le premier chapitre met en évidence la pertinence de s'intéresser davantage aux émotions dans le domaine de la carrière. Il est soulevé dans la littérature scientifique que les émotions interviennent dans la prise de décision, mais que cette participation est peu documentée lorsqu'il s'agit d'une décision de carrière dans le contexte scolaire. Pourtant, les émotions font partie de l'expérience humaine et elles sont présentes avec encore plus d'intensité à l'adolescence alors que les élèves du secondaire s'appêtent à faire un choix de carrière qui influencera leur avenir. Cette

recherche poursuit l'objectif général de comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière.

Le deuxième chapitre propose d'explorer plus attentivement le processus émotionnel, les émotions et le processus décisionnel de carrière. Des ancrages théoriques permettent d'expliquer ces concepts afin d'obtenir un portrait plus complet. La contribution de Greenberg et Paivio (1997) ainsi que celle de Young, Valach et Colin (1996) sont particulièrement remarquées pour les pistes de compréhension qu'elles offrent à l'égard de l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière. Les objectifs spécifiques de recherche suivants sont formulés : 1) décrire les émotions des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière et 2) analyser le processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière.

Le troisième chapitre porte sur les aspects méthodologiques. Une méthodologie mixte à dominance qualitative est employée et un protocole de recherche se divisant en trois phases est détaillé. Premièrement, une enquête en ligne a été réalisée auprès de 674 élèves provenant de quatre écoles secondaires canadiennes fournissant des résultats quantitatifs. Deuxièmement, parmi ces derniers, 12 élèves ont participé à des entrevues semi-dirigées procurant des résultats qualitatifs. Puis troisièmement, les résultats quantitatifs et qualitatifs sont jumelés de sorte à répondre aux objectifs de recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats de recherche. Les résultats de recherche quantitatifs sont obtenus par une mesure des émotions, des statistiques descriptives ainsi que des

analyses à partir de tableaux croisés mettant à profit des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer. L'existence de relations significatives entre différentes variables est observée comme l'intensité de certaines émotions et le sexe des élèves ainsi que la compréhension des émotions des élèves et le degré de certitude du choix de programme de formation postsecondaire et du choix de carrière. Les résultats qualitatifs provenant de l'analyse thématique ont permis d'identifier trois thèmes associées aux émotions, neuf thèmes relatifs au choix de carrière des élèves sous l'angle émotionnel ainsi que six actions posées par les élèves lors du choix de carrière. L'analyse à partir de catégories conceptualisantes a fait émerger douze catégories concernant les émotions ressenties par les élèves ainsi que dix catégories relatives aux actions posées par les élèves lors de leur choix de carrière.

Le cinquième chapitre vise à exposer la compréhension et l'interprétation des résultats de recherche. Une production de savoirs mettant en scène une conceptualisation originale et l'émergence d'une trame émotive et agissante contribuent à améliorer l'état des connaissances concernant les émotions lors du processus décisionnel de carrière des élèves de la dernière année des études secondaires ainsi que celles sur le processus émotionnel de ces élèves lors du choix de carrière. Le concept d'émotivaction est proposé afin de comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière. Il s'agit d'un nouveau concept dynamique par lequel une personne régule ses émotions positives et négatives tout en se mobilisant vers la clarification de son choix de carrière et en recherchant son équilibre émotionnel. Il se construit par des interactions entre les émotions et les actions dans un contexte social. Des pistes d'intervention pouvant servir plus particulièrement aux conseillères

et aux conseillers d'orientation, de même qu'à d'autres acteurs du système éducatif sont soulevées. Cette recherche est également susceptible d'inspirer des recherches ultérieures.

En guise de conclusion, cette recherche procure un nouvel éclairage sur l'expérience émotionnelle que vivent les élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière. Elle contribue à décrire les émotions des élèves qui y sont vécues et à analyser le processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière. De plus, cette étude fait part des limites qui lui sont inhérentes (ex. : la terminologie sélectionnée, la posture interprétative de la doctorante et l'analyse fondée uniquement sur le vécu des élèves) ainsi que les atouts dont elle dispose (ex. : les résultats à la fois quantitatifs et qualitatifs, les différents moyens méthodologiques utilisés pour procéder aux analyses et assurer la rigueur scientifique, les expériences professionnelles de la doctorante et la taille de l'échantillon).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE	4
1. LES ÉMOTIONS ET LES DÉCISIONS DE CARRIÈRE À L' ADOLESCENCE	4
1.1 Les émotions et les décisions	5
1.2 Les émotions et les décisions de carrière	8
1.3 La prise de décision à l'adolescence et les émotions	25
2. LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE CETTE RECHERCHE	30
DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE D'ANALYSE.....	36
1. LE PROCESSUS ÉMOTIONNEL	36
1.1 L'approche naturaliste et évolutionniste	37
1.2 L'approche cognitiviste et constructiviste	38
1.3 L'approche neuroscientifique	40
2. LES ÉMOTIONS	43
2.1 Les manifestations des émotions.....	43
2.2 Les principales caractéristiques des émotions	44
2.3 Les principales fonctions des émotions	48
2.4 La conception retenue	50
2.5 Le modèle théorique de Greenberg et Paivio (1997)	51
2.5.1 Le processus émotionnel	53
2.5.2 La séquence émotion-cognition	56
3. LE PROCESSUS DÉCISIONNEL DE CARRIÈRE.....	59
3.1 Les processus décisionnels de carrière tenant compte de l'expérience émotionnelle	62
3.2 La conception retenue	66
3.3 La théorie de l'action en contexte	68
4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	73
4.1 L'objectif général de recherche.....	74
4.2 Les objectifs spécifiques de recherche	74
5. L'INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE	75

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE	77
1. LE TYPE DE RECHERCHE	77
2. LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE.....	81
3. L'ÉCHANTILLONNAGE.....	83
3.1 La population	83
3.2 L'échantillon	85
3.3 Le sous-échantillon	90
4. LES INSTRUMENTS.....	95
4.1 Le questionnaire de mesure des émotions.....	97
4.2 Le questionnaire sur les émotions et le choix de carrière	100
4.3 Le questionnaire sociodémographique.....	102
4.4 Le guide d'entrevue semi-dirigée	104
5. LES PROCÉDURES	107
5.1 La première phase : collecte et analyse des données quantitatives.....	110
5.2 La deuxième phase : collecte et analyse des données qualitatives	113
5.3 La troisième phase : interprétation des résultats quantitatifs et qualitatifs	117
6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	123
QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS	126
1. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE.....	127
1.1 Les émotions des élèves	127
1.2 Le choix de carrière des élèves	152
2. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE	167
2.1 Les émotions des élèves.....	167
2.1.1 L'analyse thématique	168
2.1.2 L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	182
2.2 Le choix de carrière des élèves	201
2.3 Les actions posées.....	217
2.3.1 L'analyse thématique	218
2.3.2 L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes	237
3. LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE QUALITATIVE	252

CINQUIÈME CHAPITRE. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION 257

1.	L'EXPÉRIENCE ÉMOTIONNELLE DES ÉLÈVES	257
1.1	La présence des émotions	258
1.2	La polarité des émotions	263
1.3	Les interrelations continues	264
1.4	Les axes du processus émotionnel	267
1.5	Les thèmes communs reliés aux émotions et aux actions	273
2.	LA CONCEPTUALISATION.....	279
3.	LA DISCUSSION	284
3.1	Les émotions ressenties au cours du processus décisionnel de carrière	285
3.2	L'analyse du processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière	290
3.3	Les contributions de la recherche.....	295
	CONCLUSION	301
1.	LES LIMITES DE CETTE ÉTUDE	302
2.	CE QU'ÉCLAIRE CETTE ÉTUDE	305
2.1	Les réponses aux objectifs de recherche	306
2.2	Les atouts pour atteindre les objectifs visés.....	307
3.	LES RETOMBÉES.....	308
3.1	Pour l'orientation	308
3.2	Pour la recherche.....	310
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	312
	ANNEXE A. EXPLICATIONS DU PROCESSUS ÉMOTIONNEL, SELON L'APPROCHE NATURALISTE ET ÉVOLUTIONNISTE	365
	ANNEXE B. EXPLICATIONS DU PROCESSUS ÉMOTIONNEL, SELON L'APPROCHE COGNITIVISTE ET CONSTRUCTIVISTE	367
	ANNEXE C. EXPLICATIONS DU PROCESSUS ÉMOTIONNEL, SELON L'APPROCHE NEUROSCIENTIFIQUE.....	369
	ANNEXE D. PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES ÉMOTIONS	370
	ANNEXE E. LE PANAS	372
	ANNEXE F. LE QUESTIONNAIRE SUR LES ÉMOTIONS ET LE CHOIX DE CARRIÈRE	374
	ANNEXE G. LE QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	379

ANNEXE H. LE GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....	382
ANNEXE I. DEMANDE DE COLLABORATION.....	384
ANNEXE J. LETTRE D'ENTENTE DE COLLABORATION.....	385
ANNEXE K. CONSIGNES RELATIVES À LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE..	387
ANNEXE L. CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ (PHASE 2).....	390
ANNEXE M. DÉFINITIONS DES CATÉGORIES CONCEPTUALISANTES.....	392
ANNEXE N. MATRICES ACTION-ÉMOTION	403
ANNEXE O. APPROBATIONS ÉTHIQUES.....	404
ANNEXE P. COURRIEL D'INFORMATION À L'INTENTION DES PARENTS	406
ANNEXE Q. INTENSITÉS DES ÉMOTIONS.....	408
ANNEXE R. TABLEAU 9	409
ANNEXE S. TABLEAU 10.....	411
ANNEXE T. TABLEAU 11.....	413
ANNEXE U. TABLEAU 12	415
ANNEXE V. TABLEAU 13	417

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Caractéristiques soicodémographiques de l'échantillon (N = 674)	89
Tableau 2.	Caractéristiques sociodémographiques du sous-échantillon (n = 12)	94
Tableau 3.	Les étapes du processus méthodologique de recherche	109
Tableau 4.	Étapes de la phase 1 : collecte et analyse des données quantitatives	110
Tableau 5.	Étapes de la phase 2 : collecte et analyse des données qualitatives	113
Tableau 6.	Étapes de la phase 3 : interprétation des résultats quantitatifs et qualitatifs	118
Tableau 7.	Présentation des variables utilisées pour l'analyse de tableaux croisés	134
Tableau 8.	Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable SEXE.....	136
Tableau 14.	Proportions des élèves, selon leur degré de certitude à l'égard de leur choix de programme et de carrière.....	153
Tableau 15.	Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux choix de carrière, selon le croisement de la variable CERTITUDE_PROGRAMME..	159
Tableau 16.	Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs au choix de carrière, selon le croisement de la variable CERTITUDE_CARRIÈRE	161
Tableau 17.	Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs au choix de carrière, selon le croisement de la variable SEXE.....	163
Tableau 18.	Synthèse des catégories conceptualisantes des émotions analysées	183
Tableau 19.	Synthèse des catégories conceptualisantes des actions analysées.....	238
Tableau 20.	Similitudes des catégories conceptualisantes des actions par thèmes associés...	276
Tableau 9.	Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS.....	409
Tableau 10.	Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon de croisement de la variable EXPÉRIENCE.....	411
Tableau 11.	Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable CERTITUDE_PROGRAMME.....	413
Tableau 12.	Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable CERTITUDE_CARRIÈRE.....	415
Tableau 13.	Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable EXPÉRIENCE	417

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Particularités du processus émotionnel selon les trois principales approches	42
Figure 2.	Principales fonctions des émotions	50
Figure 3.	Le processus émotionnel	54
Figure 4.	Traitement de l'émotion et de l'information	58
Figure 5.	Synthèse des caractéristiques du processus décisionnel de carrière tenant compte de l'expérience émotionnelle	66
Figure 6.	Design séquentiel explicatif, adapté de Creswell et al. (2011)	79
Figure 7.	Schématisation du processus méthodologique de recherche.....	107
Figure 8.	Proportions d'élèves, selon les indicateurs d'émotion face à leurs choix de carrière	129
Figure 9.	Répartitions des indicateurs d'émotion, selon leur niveau d'intensité.....	130
Figure 10.	Proportions des élèves, selon leur degré d'écoute de leurs émotions lors du choix de carrière.....	131
Figure 11.	Proportions des élèves, discutant de leurs émotions liées au choix de carrière ..	132
Figure 12.	Proportions des élèves, selon leur expérience de faire un choix de carrière	153
Figure 13.	Proportions des élèves, selon les discussions concernant le choix de carrière ...	155
Figure 14.	Comparaison entre les proportions d'élèves, selon les discussions concernant les émotions ressenties et les discussions concernant le choix de carrière	156
Figure 15.	Proportions des élèves, selon leur perception du choix de carrière	157
Figure 16.	Principaux indicateurs d'émotion et attributs soulevés par l'analyse thématique	176
Figure 17.	Polarité des catégories conceptualisantes des émotions vécues par les élèves lors du processus décisionnel de carrière	201
Figure 18.	Principales actions soulevées par l'analyse qualitative	219
Figure 19.	Principaux thèmes soulevés par l'analyse thématique sous trois angles.....	253
Figure 20.	Principales catégories identifiées par l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes.....	254
Figure 21.	Illustration de l'axe de régulation et de mobilisation du processus émotionnel des élèves au cours du processus décisionnel de carrière.....	268
Figure 22.	Catégories conceptualisantes des émotions associées au thème de la vision.....	273

Figure 23.	Catégories conceptualisantes des émotions associées au thème de la connexion	274
Figure 24.	Catégories conceptualisantes des émotions associées au thème de la zone de confort	275
Figure 25.	Schématisation du concept d'émotivaction	280
Figure 26.	Schématisation de l'interaction entre les actions et les émotions au cours du processus décisionnel de carrière	283

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

c.o.	Conseillère ou conseiller d'orientation
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
COSP	Contenus en orientation scolaire et professionnelle
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEC-BAC	Diplôme d'études collégiales et baccalauréat intégré
DES	Diplôme d'études secondaires
ECONO	Économique
E-C	Séquence émotion-cognition
EP	Émotions positives
EN	Émotions négatives
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
ISEP	Information scolaire et professionnelle
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
NVivo	Nom du logiciel de recherche qualitative
OCCOQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
OGR	Objectif général de recherche
O.K.	Tout va bien, du grec « Ola Kala »
OSR1	Objectif spécifique de recherche un
OSR2	Objectif spécifique de recherche deux

PANAS	L’outil de mesure, de l’anglais « Positive and negative affect schedule »
PC	Pensées conscientes
PDC	Processus décisionnel de carrière
PE	Processus émotionnel
PEI	Programme d’éducation internationale
PP	Projet personnel
QRS	Nom de l’entreprise QRS International
RC	Réponse comportementale
RE	Réponse émotionnelle
S	Stimuli
SAI	Session d’accueil et intégration
SCIAN	Système de classification des industries de l’Amérique du Nord
SE	Schème d’émotions
SFR	Seuil de faible revenu
SPSS	Le logiciel d’analyse, de l’anglais « Statistical package for the social sciences »
SRAM	Service régional d’admission du Montréal métropolitain
TC	Traitement cognitif
TDAH	Trouble du déficit de l’attention avec hyperactivité
TS	Séquence mathématiques technico-sciences
UQAM	Université du Québec à Montréal

*À tous les adolescentes et adolescents,
dont Hans et Noah,
qui construisent leur carrière au fil des jours.*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon équipe de direction pour leur accompagnement tout au long de mon parcours doctoral. Votre expertise, votre regard attentif et votre respect des conditions dans lesquelles j'ai décidé de faire mon doctorat furent très appréciés. Merci Réginald, pour ta rigueur, ta constance, ta sagesse et ta bienveillance. Merci Liette, pour tes pistes de réflexion, ton invitation à la découverte et ton ouverture. Merci également à Patricia pour tes commentaires éclairants et ta générosité lors de l'examen de synthèse.

Je remercie tout particulièrement mon conjoint Serge qui m'a épaulé dans ce désir de réalisation et avec qui j'ai le bonheur de partager ma vie. Je te remercie pour ton appui inconditionnel. Merci à mes deux formidables garçons, Noah et Hans, pour votre compréhension et pour avoir partagé votre mère avec ses différents rôles sociaux (étudiante, conseillère d'orientation, chargée de cours, épouse, etc.). Je vous souhaite le meilleur avenir possible. Vos sourires illuminent mes journées !

Je remercie les membres du jury pour l'expérience enrichissante qu'ils m'ont permis de vivre lors de ma soutenance de thèse. Les discussions constructives et les réflexions qui en découlent contribueront à mon développement en tant que chercheure.

Je remercie tous les adolescentes et adolescents que j'ai eu le bonheur de rencontrer. Ce fut un privilège de vous accompagner, vous êtes très inspirants. Merci pour votre authenticité ainsi que la confiance que vous m'avez témoignée. Je remercie également les personnes collaboratrices qui ont rendu possible cette recherche. Merci aux élèves, aux conseillères et aux conseillers

d'orientation, aux membres de la direction, aux enseignantes et aux enseignants qui ont accepté l'invitation sans hésiter.

Je remercie affectueusement ma famille, Benoit, Nancy et Jimmy ainsi qu'Yvette qui brille désormais dans le ciel, telle une étoile. Merci pour votre soutien moral, vos encouragements et le respect de mes choix de vie. Merci aussi à mes amies et mes amis pour votre amitié précieuse et sincère.

INTRODUCTION

Les émotions sont omniprésentes dans le développement de l'être humain, elles font partie du quotidien des gens et de leur expérience de vie (Damasio, 1999; Dantzer, 2002). D'ailleurs, Dantzer (2002) soutient que les émotions sont des éléments essentiels à l'existence humaine puisqu'elles influencent les perceptions des gens et colorent les réactions à l'environnement.

L'expérience de ressentir des émotions a soulevé l'intérêt de plusieurs chercheurs et chercheurs fréquemment cités (Damasio, 1995, 1999, 2000; Darwin, 1956; Descartes, 1637/2000; Ekman, 1973; Ekman et Scherer, 1984; Greenberg et Paivio, 1997; James, 1884/2006; Siegel, 2009) dans diverses disciplines comme la philosophie, l'anthropologie, la biologie, la psychologie, la sociologie, les neurosciences et l'orientation professionnelle.

D'ailleurs, il est reconnu scientifiquement que les émotions et les décisions sont interreliées (Bechara, 2011; Bechara, Damasio, Damasio et Lee, 1999; Greenberg et al., 1997; LeDoux, 2005; MacLean, 1990). Plusieurs auteures et auteurs affirment que cette relation pourrait aussi coexister quand les décisions s'appliquent à la carrière (Krieshok, Black et McKay, 2009; Young, Valach et Collin; 1996, 2002; Young, Paseluikho et Valach, 1997). Cependant, l'état des recherches actuelles ne permet pas de comprendre pleinement le processus émotionnel vécu au cours du processus décisionnel de carrière.

L'adolescence est la période de la vie où les émotions ressenties sont les plus vives (Marty, 2010; Yurlegun-Todd, 2007). Plusieurs adolescentes et adolescents éprouvent des difficultés à s'orienter et vivent de l'indécision de carrière (Forner, 2001, 2007; Guay, Ratelle, Sénécal, Larose

et Deschênes, 2006) ce qui provoque également des conséquences pour l'individu et la société (Fédération des cégeps, 2010; Gouvernement du Québec, 2009, 2012). Qui plus est, ils sont contraints de prendre une décision de carrière importante au terme de leur scolarité générale de fin de secondaire (Beaudoin, 2007; Bourque, Doray, Mason, Szczepanik, 2004; Mallet et Gaudron, 2005). Il apparaît donc pertinent d'investiguer davantage l'expérience émotionnelle des élèves au cours du développement de carrière afin de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation. C'est ce que propose cette thèse composée de cinq chapitres.

Le premier chapitre porte sur la problématique. Un état des lieux concernant les émotions, les décisions et plus particulièrement celles concernant la carrière est présenté. La prise de décision à l'adolescence abordant les émotions est précisée. Le problème de recherche est spécifié, justifiant ainsi la question générale de recherche suivante : Quelle est l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière ?

Le deuxième chapitre présente le cadre d'analyse de l'étude. Il traite particulièrement du processus émotionnel ainsi que du processus décisionnel de carrière. Deux modèles théoriques sont retenus (Greenberg et Paivio, 1997 et Young, Valach et Collin, 1996) afin de mieux comprendre ces deux processus lorsqu'ils sont abordés sous l'angle des émotions. L'objectif général de recherche ainsi que les deux objectifs spécifiques sont formulés.

Le troisième chapitre, quant à lui, décrit la méthodologie employée afin de répondre aux différents objectifs de recherche. Ainsi, le type de recherche est annoncé et la posture épistémologique est précisée. Le design de recherche, l'échantillonnage, la présentation des quatre

instruments de collecte de données utilisés et le protocole de recherche qui se divise en trois phases sont présentés de même que les considérations éthiques de la recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats de recherche et les analyses quantitative et qualitative. D'une part, les résultats et les analyses de la recherche quantitative sont exposés. Ils touchent plus spécifiquement les émotions et le choix de carrière des élèves. D'autre part, les résultats et les analyses qualitatives portant sur les émotions des élèves, le choix de carrière des élèves ainsi que les actions posées sont détaillés.

Le cinquième chapitre réfère à l'interprétation des résultats et à la discussion. Les résultats de recherches sont mis en relation avec le cadre d'analyse et d'autres aspects théoriques présents dans la littérature scientifique. Cinq principaux éléments de compréhension sont clarifiés, une conceptualisation est proposée ainsi qu'une identification des composantes du processus émotionnel. La discussion est lancée afin de mieux comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière.

Pour conclure, les limites de la recherche sont soulignées. L'éclairage que procure cette recherche est soulevé permettant de répondre aux objectifs de recherche tout en s'appuyant sur certains atouts qui facilitent l'atteinte de ces objectifs. Les retombées de la recherche sur le plan de l'orientation et de la recherche sont également dégagées.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

Les émotions¹ occupent une place importante dans la vie humaine. Que ce soit par leurs dimensions biologique, psychologique ou sociologique, les émotions font partie intégrante de la vie des gens. Non seulement elles ont pour fonction d'assurer la survie de l'espèce humaine (Cottraux et Dattilio, 2007; Levinson, 1994; Mikolajczak, 2009; Rice et Greenberg, 1991), mais elles permettent également aux individus d'adopter des comportements adaptatifs (Goleman, 1997; Plutchik, 1984 ; Safran et Greenberg, 1991; Scherer, 1984). Elles peuvent les motiver à faire des choix et à passer à l'action au bénéfice de la personne qui les ressent (Damasio, 1995; Emde, 1984; Frijda, 1994). Philippot et Feldman (2004) spécifient que le défi le plus dominant de l'être humain est d'arriver à réguler ses émotions. Pour eux, les émotions et leur régulation sont centrales puisqu'elles sont présentes de la naissance à la mort, qu'elles les habitent au quotidien par le désir, les souhaits ainsi que par les aspirations.

1. LES ÉMOTIONS ET LES DÉCISIONS DE CARRIÈRE À L'ADOLESCENCE

Afin de relever la pertinence de réaliser cette recherche, une mise en relation entre les connaissances acquises sur le sujet et ce qui serait souhaitable de découvrir est exposée. Tout

¹ Dans le domaine de la psychologie, plusieurs termes comme les affects, les sentiments, les humeurs, les états émotionnels sont utilisés de façon interchangeable et sans distinction entre eux (Davidson, 19994; Pugh, 2006). Dans cette recherche, le mot émotion réfère à l'ensemble de ces termes. Il s'agit d'un concept complexe à définir qui varie selon les personnes auteurs et les approches.

d'abord, des relations existantes entre les émotions et les processus décisionnels sont examinées, puis plus spécifiquement au cours du processus de décision à la carrière. Des particularités s'appliquant à la prise de décision des adolescentes et des adolescents sont présentées. Tous ces éléments vont contribuer à exposer la problématique requérant l'approfondissement des connaissances sur l'expérience émotionnelle des élèves de dernière année des études secondaires qui s'apprêtent à faire un choix de carrière. Par la suite, le problème de recherche est circonscrit, la pertinence scientifique et sociale est soulevée et la question générale de recherche est formulée.

1.1 Les émotions et les décisions

Il apparaît qu'il existe des liens entre les émotions et certains processus cognitifs comme l'apprentissage (Damasio, 2000; Greenberg et Safran, 1987), la mémoire (Berkowitz, 2000; Birbaumer et Öhman, 1993; Levine et Pizzaro, 2006; Ochsner et Schacter, 2000; Reisberg, 2006; Uttl, Ohta et Seigenthaler, 2006), le jugement (Damasio, 1995; Lazarus, 1991; Levin et al., 2006; Philippot et al., 2004; Servan-Schreiber, 2003) et la prise de décision (Berthoz, 2012, 2013; Damasio, 1999, 2000; Masmoudi, 2010; Servan-Schreiber, 2003).

En ce qui concerne plus particulièrement la prise de décision, des spécialistes (Berthoz, 2012, 2013; Bath, 2005; Damasio, 1999; Frijda 1994; Mikolajczak, 2009; Masmoudi, 2010 et Servan-Schreiber, 2003) soulignent que des émotions interviennent dans le processus décisionnel. D'ailleurs, par ses travaux de recherche en neuroscience, Damasio (1999) démontre qu'on ne peut pas parler de prise de décision sans parler d'émotions. Sa théorie basée sur les marqueurs somatiques confirme que les réactions physiologiques déclenchées par les émotions contribuent à la prise de décision. Grâce à la neuroimagerie, ce chercheur localise, identifie et observe

visuellement la participation des émotions dans le cerveau, lors de la prise de décision. Des recherches portant sur des sujets souffrant de lésions cérébrales (Damasio, 1999; Bechara et al., 1999; Bechara, Damasio, Tranel et Anderson, 1998) révèlent également la relation existante entre les émotions et les décisions et que celle-ci peut être compromise lors d'atteinte au cerveau. La théorie du cerveau triunique développée par MacLean (1990), neurobiologiste, offre une perspective évolutionniste. Cet auteur affirme que le cerveau humain se décompose en trois cerveaux distincts qui interagissent et qui se spécialisent sur le plan de la survie (cerveau reptilien), des émotions (cerveau paléomammalien ou limbique) et de la logique (cerveau néomammalien ou néocortex). Selon cette conception, ces trois cerveaux sont fortement liés par d'innombrables connexions neurales permettant à l'homme de réguler ses émotions, de prendre des décisions et d'adopter des comportements. La participation des émotions lors des processus décisionnels est alors relevée. Les travaux de Panksepp (1994) abondent également dans ce sens en indiquant que des décisions liées aux comportements humains se réalisent par l'interrelation de trois systèmes nerveux ; le système émotionnel, somatique-cognitif et celui de l'action extrapyramidale. Pour LeDoux (1996, 2005) ainsi que LeDoux et Phelps (2000), l'émotion et la cognition sont étroitement liées. Ils affirment qu'un stimulus émotionnel peut être traité par deux mécanismes cérébraux dont une voie est rapide et l'autre longue afin de produire une réponse émotionnelle. Ces voies correspondent à des circuits neuraux empruntés lorsqu'une émotion est ressentie. La voie courte est automatique et touche plus directement les structures du thalamus et de l'amygdale alors que la voie longue transige vers le cortex préfrontal et implique un traitement de l'information plus rationnel. Les résultats de recherche portant sur la dissociation des hémisphères du cerveau de Landis et Christen (1992) démontrent, tout comme l'avaient confirmé Kunst-Wilson et Zajonc

(1980), qu'il est possible d'aimer sans connaître. C'est-à-dire qu'une personne pourrait ressentir des émotions spontanément et très rapidement, sans toutefois connaître ce à quoi elle est exposée. Ils indiquent que deux types de jugement (affectif et de reconnaissance) sont produits par les hémisphères sans être nécessairement accessibles simultanément et qu'il est possible qu'une inhibition réciproque soit créée dans la décision d'adopter ou non un comportement. Par ailleurs, une approche de neuroscience cognitive, Berthoz (2012, 2013) observe différentes relations entre les décisions et la raison, l'anticipation, les émotions et les interactions sociales. Ce chercheur considère que les émotions guident la décision de façon positive ou négative et jouent un rôle décisif dans plusieurs mécanismes décisionnels comme la sélection des objets du monde, le guidage de l'action future en fonction du passé et la flexibilité des choix de comportement. Selon Berthoz (2012, 2013), percevoir correspond à décider en choisissant une interprétation du cerveau. Il considère également qu'inhiber une action est aussi une décision.

Du côté de la psychologie, Frijda (1994) et Mikolajczak (2009) relèvent eux aussi la contribution des émotions quand un individu prend une décision et adopte un comportement. Pour Masmoudi (2010), qui embrasse une vision cognitive de l'émotion, la présence des émotions dans le processus décisionnel permet à l'individu de percevoir la réalité et le guide dans la décision. À l'inverse, une personne qui se priverait de ses émotions se retrouverait dans une incapacité de choisir en fonction de ce qui est véritablement important pour elle (Servan-Schreiber, 2003). Il est également suggéré par Safran et Greenberg (1991) ainsi que par Greenberg et Paivio (1997) que l'émotion et le traitement cognitif de l'information subjective soient liés lors de la prise de décision et du passage à l'action. Birbaumer et al., (1993). Uttl et al., (2006) abondent dans ce sens en indiquant que les émotions s'intègrent à l'interprétation cognitive d'une personne dans une

situation donnée. Pour Damasio (1999), il apparaît évident que les émotions et la raison soient indissociables lors de la prise de décision. Il soutient même que les émotions sont indispensables à la mise en œuvre de comportements rationnels puisqu'elles indiquent la bonne direction, l'endroit où se placer afin de prendre une décision avec logique (Ibid., 1995). S'il est prouvé que les émotions interviennent dans les décisions, selon diverses modalités, il serait plausible de croire qu'elles sont également présentes lorsqu'il s'agit de prendre une décision relative à la carrière.

Bien que la présence d'une analyse logique, séquentielle et rationnelle soit observée dans de nombreuses conceptions du processus décisionnel (Beauchamps, 1996; Bellut, 2002; Ben Mena, 2000; Bowen, 2005; Cadet et Chasseigne, 2009; Cashmor, 2008; Danvers, 2009; Faber et Maes, 2008; Haddad et Demsky, 1995; Kast, 2002 ; Nylén, 1990; Sigauud et Buffet, 2008) et que la primauté de la rationalité semble être observée, des auteures et des auteurs (Forner, 1998, 2001, 2007; Gati et al., 1996; Gelatt, 1989; Gelatt et al., 2003; Krieshok et al., 2009 ; Mitchell, Levin et Krumboltz, 1999; Mitchell et Krumboltz, 1990, 1996; Peterson, Sampson, Reardon et Lenz, 1996) reconnaissent la présence des émotions dans les processus de prise de décision dont la plupart concernent les décisions relatives à la carrière. Cependant, bien peu fournissent un éclairage sur leur présence et la façon dont elles interviennent lors de la prise de décision.

1.2 Les émotions et les décisions de carrière

Dans le domaine de la prise de décision de carrière, des chercheuses et des chercheurs (Bubany, Krieshok, Black et McKay, 2008; Gelatt, 1989; Hartung et Blustein, 2002; Krieshok, 1998, 2001; Mitchell et al., 1999 ; Murtagh, Lopes et Lyons, 2011 ; Philipps, 1997) remettent en question la présence unique de la rationalité. En outre, Hartung et al. (2002) indiquent que deux

postures y sont observées. La première considère que les modèles de prise de décision sont rationnels, logiques, objectifs et indépendants. La seconde posture, qualifiée par Philipps (1997) « autre que rationnelle »² prend en considération la complexité des interactions entre les différents rôles à laquelle un individu est confronté tout au long de sa vie, tout en évoluant dans un monde où le marché du travail est en constante évolution et les changements sont multiples.

Il est soutenu par Krieshok et al., (2009) que le processus cognitif à lui seul ne peut prendre en considération toutes les données nécessaires au traitement de l'information lors d'une décision de carrière. Selon leur modèle trilatéral de la prise de décision adaptative, trois éléments fondamentaux sont interreliés : le mécanisme intuitif (intuition, inconscient, apprentissage implicite), le mécanisme rationnel (raison, conscience, apprentissage explicite, logique) et l'engagement occupationnel (tension entre l'intuition et la raison se traduisant par un comportement servant à s'adapter à la prise de décision). Dans cette conception, les émotions résident dans le mécanisme intuitif par la charge émotionnelle créée par ce que les individus aiment et par qui ils sont. Mitchell et al., (1990) observent également la présence d'une charge émotionnelle, toutefois elle serait liée à des événements ou stimuli qui réfèrent aux activités d'apprentissage d'une personne résultant de l'interaction dans l'environnement de la personne. Ainsi, les stimuli environnementaux semblent être associés positivement ou négativement à des émotions qui forment les croyances des gens et leurs pensées au sujet des professions (Ibid.). Leur modèle de la prise de décision par l'apprentissage sociale considère que les gens sont intelligents

² Traduction du terme anglais « other-than-rational ».

et qu'ils arrivent à résoudre des problèmes et à prendre des décisions de carrière grâce aux interactions actives qu'ils ont avec leur environnement et le monde qui les entoure (Mitchell et al., 1990, 1996). Cette conception indique que les individus tendent à répéter des comportements pour lesquels ils ont reçu un renforcement positif, les encourageant ainsi à les reproduire.

Dans une perspective cognitive de la prise de décision, Peterson et al. (1991, 1996) reconnaissent que les émotions font partie intégrante de la tâche complexe de l'être humain lorsqu'il a à résoudre un problème de carrière. Cette équipe de recherche précise que la prise de décision peut procurer un soulagement pouvant être associé à de l'excitation et à l'anticipation. Selon leur vision, la résolution du problème de carrière implique tout un éventail d'émotions humaines qui interagissent, améliorent ou altèrent possiblement les processus cognitifs simultanés. Bien que les émotions occupent une place dans cette théorie, cette conception porte néanmoins davantage sur les habiletés cognitives utilisées lors du processus décisionnel de carrière.

Des auteurs (Forner, 1998, 2001; Gati et al., 1996) se sont aussi intéressés aux difficultés que peut présenter la prise de décision de carrière qui est qualifiée d'indécision. Dans ces théories du processus décisionnel, la présence des émotions a surtout une fonction de signal. Pour Forner (2001, 2007), l'indécision est souvent associée à une émotion de malaise, autant pour la personne qui la vit que pour ceux qui l'observent. Cette émotion négative est cependant très importante puisqu'elle guide vers l'analyse de l'indécision. Elle peut engendrer des conséquences négatives telles que l'échec scolaire, l'abandon des études, l'insatisfaction personnelle, l'anxiété, la dépendance, une faible estime de soi et l'évitement du risque. La théorie de Gati et al., (1996) a permis à un groupe de recherche (Saka, Gati et Kelly, 2008) de classer les aspects émotionnels

de la personnalité liée aux difficultés à prendre une décision de carrière et d'explorer les relations qu'elles entretiennent entre elles. Il en résulte que trois facteurs émotionnels émergents ont été identifiés (vision pessimiste, anxiété ainsi que concept de soi et identité) lors des difficultés à prendre une décision et peuvent être explorés lors du counseling d'orientation.

Des taxonomies relatives au processus décisionnel ont été développées par des auteurs classiques, comme Arroba (1977) et Harren (1979) suggérant qu'il existe diverses façons pour les individus de prendre une décision. Des styles décisionnels indiquent également que la manière dont les personnes approchent la prise de décision n'est pas toujours rationnelle et systématique. Par exemple, Arroba (1977) observe les styles hésitant, intuitif et émotif alors qu'Harren (1979) indique la présence des styles de décideur, intuitif et dépendant. Des profils de prise de décisions sont également développés indiquant diverses manières dont les élèves procèdent pour prendre une décision de carrière. C'est notamment ce que Cournoyer et Lachance (2014) proposent dans leur étude qui portant sur la prise de décision relative à la carrière pour une clientèle adolescente. Cette étude présente une théorisation dynamique du processus décisionnel de carrière prenant en compte des composantes cognitives, affectives et comportementales. Les composantes affectives intervenant dans la prise de décision des élèves se trouvent plus particulièrement présentes dans les stratégies d'ajustement, dont celle de s'autoréguler. Il est également suggéré par Cournoyer et Lachance (2018) que l'usage des émotions peut alimenter la raison de certains élèves de même qu'il apparaît important d'être à l'écoute de l'intuition et des émotions de certains autres.

Les émotions sont aussi présentes dans certains concepts pouvant être liés aux décisions de carrière. Le concept d'intelligence émotionnelle, qui se définit par la capacité d'utiliser les

émotions et les sentiments, est remarqué (Di Fabio et Kenny, 2011 et Mayer et Salovey, 1997). D'ailleurs, Di Fabio, Palazzeschi, Asulin-Peretz et Gati (2013) affirment que les individus possédant une intelligence émotionnelle élevée ont plus conscience de leurs émotions, et démontrent une plus grande capacité à intégrer les expériences émotionnelles dans leurs pensées et leurs actions. Il est suggéré, par Di Fabio et Palazzeschi (2009) ainsi qu'Emmerling et Cherniss (2003) que l'intelligence émotionnelle joue un rôle dans l'exploration et de la prise de décision de carrière. Un autre concept qui fait référence à l'émotion est la sérendipité. Ce concept, qui se définit comme « la capacité de découvrir, d'inventer, de créer ou d'imaginer quelque chose de nouveau sans l'avoir cherché, à l'occasion d'une observation surprenante qui a été expliquée correctement » (Danvers, 2012, p. 957), implique la participation des fonctions cognitives, motrices et émotionnelles. Selon Danvers (2009), le rôle des émotions est essentiel à la prise de décision, particulièrement par des sensations de bien-être ou de mal-être. Il précise que les décisions comportent des aspects rationnels, irrationnels et affectifs permettant d'exploiter de façon créative l'imprévu et faisant preuve de flexibilité mentale et d'audace. Des aspects émotionnels sont également observés dans le domaine de la carrière dans le concept de « flow » (Csikszentmihalyi, 2005), qui représente un état émotionnel optimal produisant le bien-être et la performance au travail. Bandura, Betz, Brown, Lent et Pajares (2009) reconnaissent que l'affect possède une importante valeur fonctionnelle intrapersonnelle, comportementale et communicative. Ils précisent que dans le concept du sentiment d'efficacité personnelle, l'impact de l'affect sur le comportement passe par les mécanismes d'autorégulation. Bien que la présence des émotions soit reconnue dans certaines théories du processus décisionnel de carrière, peu d'études se consacrent aux processus émotionnels vécus au cours du processus décisionnel de carrière.

Des observations concernant les émotions ont également été relevées dans certaines conceptions du développement de carrière (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma, 1951; Gottfredson, 2002; Lent, Brown et Hackett, 1994, 2002; Pryor et Bright, 2003, 2007; Savickas, 2002, 2005; Young et al., 1996, 2002)³.

Ginzberg et al. (1951), dont l'approche du choix de carrière est développementale, affirment que le processus psychologique est constitué de facteurs subjectifs et de réalités comprenant d'importantes forces émotionnelles. La simple évaluation des capacités est étroitement liée au sentiment de fierté, d'estime de soi et de compétitivité. Les intérêts seraient, selon eux, les plus intimement liés aux facteurs émotionnels, même si c'est le passage de l'impulsion à l'intérêt qui est le plus important. La satisfaction découlant d'un choix vocationnel fait par un individu semble être liée au désir d'expression répondant à la satisfaction des besoins émotionnels. Cette théorie démontre que la majorité des individus arrivent à équilibrer leurs désirs et leurs besoins émotionnels à la réalité de leur situation incluant les limites de leurs accomplissements (Ibid., 1951). D'après cette conception, il serait possible que l'expérience émotionnelle puisse jouer un rôle facilitant ou nuisible à la capacité des adolescentes et des adolescents à faire un choix de carrière.

³ Les théories analysées ont été sélectionnées à partir de manuels présentant les principales approches et théories du développement de carrière reconnues par la communauté scientifique (ex. : « Handbook of career development », « Handbook of vocational psychology », et à partir d'une recherche documentaire dans les principales bases de données en ligne de la bibliothèque de l'Université de Sherbrooke.

Gottfredson (2002), par une approche cognitive-développementale, indique que la façon dont une personne se sent à travers son expérience subjective résulte de son interaction avec son milieu. Cette auteure invite les conseillères et les conseillers à se soucier du genre de personne (ex. sexe, valeurs, personnalité, place qu'elle occupe dans la société), d'activités et d'environnement qui amènent les gens à tirer le meilleur d'eux-mêmes. Elle précise que les individus d'un environnement donné manifestent une réponse positive provenant de l'intérieur, démontrant qu'ils ont le goût d'être et quels sont leurs désirs. Par le processus de restriction (processus d'élimination progressive des autres possibilités professionnelles), certaines possibilités de carrière apparaissent acceptables pour la personne alors que d'autres sont considérées comme inacceptables.

Bien que Lent, Brown et Hackett (1994) adoptent une perspective qui est davantage basée sur l'aspect cognitif et social, ils n'écartent pas pour autant les émotions du processus de prise de décision à la carrière. Cependant, peu de place leur est accordée. Leur théorie sociale cognitive de la carrière indique que le sentiment d'efficacité personnelle (la croyance qu'a un individu de pouvoir réussir une activité) tient compte des réactions émotionnelles d'une personne à l'égard de son environnement. Selon eux, les différentes possibilités de carrière envisagées par un individu représentent un rassemblement d'information à analyser qui se répercute sur ses émotions et sur sa valeur personnelle. Ainsi, une personne sera tentée d'explorer un intérêt ou de participer à une activité si son apprentissage lui permet de se sentir compétent. Elle adoptera des comportements d'évitement ou de rapprochement en fonction de son niveau d'efficacité personnelle et des conséquences positives ou négatives qu'elle anticipe (Lent et Brown, 1996). Sa disposition affective, c'est-à-dire sa tendance à vivre certains types d'émotions positives ou négatives, a un

aussi un impact sur la perception du sentiment d'efficacité personnelle (Lent, Brown et Hackett, 1994; Lent, Brown, Talleyard, McPatland, Davis, Chopra, Alexander, Suthakaran et Chai, 2002).

Pryor et Bright, (2003, 2007) tout comme Lent et al. (1994, 2002) considèrent que les émotions interfèrent dans le développement de carrière des individus sans toutefois les mettre en évidence. Dans leur conception, nommée la théorie du chaos, ils soutiennent qu'il existe une multitude d'influences potentielles possédant une organisation très complexe, unique et subjective pouvant agir sur le développement de carrière. Par la complexité de la réalité de l'expérience humaine et sa subjectivité, la théorie du chaos prend en considération la façon dont les gens pensent et sentent leur monde (Pryor et al., 2007). Ces auteurs considèrent que les émotions peuvent émerger lors du choix vocationnel. Ils citent en exemple que la colère ou la déception peuvent se manifester lorsqu'il n'est plus possible de contrôler les différentes composantes de la vie qui étaient organisées. Des émotions peuvent aussi être vécues lorsque la personne qui veut effectuer un choix est confrontée à des limites ou à des obstacles. D'ailleurs, Pryor et al. (2003) critiquent les approches traditionnelles du développement de carrière en évoquant les lacunes qu'elles présentent, soit de ne pas considérer les émotions comme un facteur possible d'influence.

En considérant les intérêts comme étant des facteurs d'influence, Savickas (1999) souligne que l'intérêt inclut les émotions. Les intérêts seraient en quelque sorte les réponses à des émotions de plaisir. Dans sa théorie de la construction de la carrière, les émotions et les idées personnelles s'imbriquent dans la vision qu'a un individu de lui-même. Les émotions contribuent au soutien et à la cohérence de son identité en prévision de poser une action (Savickas, 2005).

Parmi les chercheuses et les chercheurs présentés, Young et al. (1996) sont ceux qui reconnaissent le plus l'importance des émotions dans le développement de carrière. Cette équipe de recherche réfère plus précisément à la théorie de l'action en contexte (Young et al., 2002) lorsqu'elle est utilisée en développement de carrière. Ils affirment que la place des émotions dans la psychologie de la carrière est sous-représentée, alors que les émotions concernent l'action et y occupent une place significative. Selon ces auteurs, les personnes qui consultent en counseling ont des émotions, non seulement à propos d'événements spécifiques dans leur vie, mais dans des segments plus loin et complexes comme les projets et la carrière. Ils considèrent que les émotions et les cognitions contenues dans les processus internes guident et accompagnent l'action. Selon eux, les émotions jouent trois rôles dans le contexte de la carrière et du counseling : 1) elles donnent du sens à l'action, 2) elles régulent le comportement, 3) elles motivent l'action. La carrière et le projet sont construits à partir du souci de la vie de la personne. Puisque les émotions sont associées aux besoins, aux désirs, aux objectifs et aux buts, il devient possible d'avoir accès, de développer et d'orienter le récit en lien avec le projet et la carrière. Ces théories du développement de carrière témoignent toutes, à des degrés différents, de la pertinence que les émotions peuvent avoir dans le processus décisionnel à la carrière. Cependant, les résultats de recherches les concernant sont plus rares.

À l'instar des théories portant sur le développement de carrière, certaines recherches empiriques dans ce domaine, au cours des trente dernières années, prennent en compte les émotions. Dans le but de cibler les principaux travaux de recherche traitant du développement de carrière et de l'émotion, une recherche documentaire dans des banques de données en anglais (Academic Search Complete, Education Research Complete, ERIC, PsychINFO) et en français

(Cairn, Erudit, Francis) a été effectuée⁴. La terminologie utilisée pour les descripteurs a été validée par la consultation des thésaurus, bonifiée par les mots clés ciblés par certains articles pertinents. Plusieurs articles de revues scientifiques contenues dans les banques de données indiquées précédemment ont été ciblés. De nombreux écrits ont été scrutés avec soin afin de retenir les plus pertinents. Étant à la recherche d'études produites sur l'émotion et le choix de carrière, certains critères de sélection ont permis de classer les articles. Seulement les recherches empiriques relevées dans des articles scientifiques ont été retenues. De plus, ces recherches devaient porter spécifiquement sur les émotions ou les composantes émotionnelles et le développement de carrière dans un contexte scolaire. On retrouve, entre autres, les études menées par Conklin, Dahling et Garcia (2013), Forouzan, Nafukho et Petrides (2018), Richardson, Meade, Rosbruch, Vescio, Price et Cordero (2009), Tsaousides et Jome (2008), Vignoli, Nils et Rimé (2005) ainsi que Young et al. (1997). Bien que certaines recherches empiriques (Young et Domene, 2012; Young, Valach et Domene, 2005; Young, Valach, Ball, Paseluikho, Wong, DeVries, ... Turkel, 2001) tiennent compte de l'émotion lors du choix de carrière dans un contexte scolaire, ces dernières n'ont pas été retenues puisqu'elles ne portent pas spécifiquement sur les émotions, mais plutôt sur certains éléments de la théorie de l'action en contexte.

Pour Conklin et al. (2013), l'aspect émotionnel est souvent négligé par la recherche dans le domaine de l'orientation. Leurs travaux de recherche portent principalement sur l'analyse des relations existantes entre l'engagement affectif (forte identification émotionnelle ressentie par des

⁴ Les termes anglais sont utilisés pour identifier les noms des banques de données.

étudiantes et des étudiants envers leur champ d'études), l'efficacité personnelle liée à la décision de carrière (évaluation de l'habileté à réussir des tâches comme celle de prendre une décision relative à la carrière), la concordance perçue avec un programme d'études universitaires (évaluation permettant aux étudiantes et aux étudiants de percevoir une certaine concordance avec des programmes d'études) et les anticipations positives escomptées (performance et satisfaction professionnelle). La recherche quantitative effectuée par Conklin et al. (2013) auprès de 89 étudiantes et étudiants âgés de 17 à 32 ans d'un collège américain, permet de vérifier des tests d'hypothèse après avoir rempli différents questionnaires concernant l'engagement affectif, la congruence perçue avec un programme d'études, la perception de l'efficacité personnelle à la décision de carrière, la performance et la satisfaction à la carrière anticipée. Il en résulte que l'efficacité personnelle à choisir une carrière a un impact important sur la concordance perçue entre un programme d'études et les conséquences attendues par les étudiantes et les étudiants, tant sur le plan de la performance que de la satisfaction professionnelle anticipée. Les étudiantes et les étudiants qui identifient émotionnellement leur champ d'études sont portés à évaluer leur expérience positivement, à se sentir plus confortables dans l'atteinte de leurs objectifs pour poursuivre leurs études et pour planifier leur future carrière. Cette étude démontre que l'engagement affectif envers un programme scolaire peut prédire l'efficacité personnelle à choisir une carrière en tenant compte des anticipations positives escomptées (Conklin et al., 2013). Il est aussi indiqué que la concordance perçue entre les capacités et les exigences d'un programme universitaire affectent la relation entre l'engagement affectif et l'efficacité personnelle à la décision de la carrière. Ces résultats de recherche suggèrent des pistes concrètes pour la pratique. Notamment, ils proposent que les spécialistes du développement de carrière amènent davantage

les élèves à identifier émotionnellement les programmes d'études dans le but d'augmenter leur efficacité personnelle à prendre une décision et de développer des anticipations positives. De surcroît, la création d'un environnement encourageant l'efficacité personnelle à choisir une carrière leur semblerait être bénéfique. D'ailleurs, l'identification émotionnelle des programmes d'études leur permettant de se sentir enthousiastes et heureux, et serait favorable à l'évaluation des options de carrière tout en leur offrant la possibilité de vivre de la fierté dans la poursuite de leur programme d'études.

Forouzan, Nafukho et Petrides (2018), ont évalué les relations existantes entre les émotions positives et négatives, les difficultés de prise de décisions de carrière et l'intelligence émotionnelle. Ces auteurs considèrent que les émotions positives et négatives sont utiles au processus décisionnel de carrière puisqu'elles permettent une flexibilité, une adaptabilité et un engagement nécessaires à la réussite. La recherche quantitative est menée auprès de 600 étudiantes et étudiants de premier cycle d'une université américaine âgés de 18 et 21 ans. Ils ont répondu à une enquête en ligne comprenant quatre instruments de cueillette des données⁵ servant à mesurer les émotions positives et négatives, l'indécision de carrière, les traits de personnalité et le trait d'intelligence émotionnel. Par la suite, des analyses de régression multiples ont été effectuées afin de vérifier si : 1) le trait d'intelligence émotionnelle peut prédire l'indécision de carrière, et 2) les émotions positives et

⁵ Les nom anglais des instruments utilisés sont respectivement : 1) Positive and negative affect scale de Watson, Clark et Tellenger (1988), 2) Emotional and personality career decision-making difficulties scales de Saka et al. (2008), 3) Big five inventory de John, Naumann et Soto (2008), et 4) Traits emotional intelligence questionnaire de Petrides (2009).

négligentes jouaient un rôle médiateur dans la relation entre le trait d'intelligence émotionnelle et l'indécision de carrière. Il en résulte que les étudiantes et étudiants présentant un trait d'intelligence émotionnelle élevé ont tendance à moins ressentir d'indécisions de carrière que leurs pairs. Ceux qui possèdent un trait d'intelligence émotionnelle élevé ont aussi un niveau plus élevé d'émotions positives et négatives que leurs pairs. Les émotions positives et négatives exercent un effet de médiation partielle dans la relation entre le trait d'intelligence émotionnelle et l'indécision de carrière. Les émotions positives pourraient réguler à la baisse les émotions négatives créant des schèmes de pensées plus flexibles, inclusifs, réceptifs ainsi que créatifs. Cette recherche suggère aux conseillères et aux conseillers d'orientation de porter attention aux aspects émotionnels d'une personne qui ressent de l'indécision de carrière puisque cela peut contribuer à l'identification des sources de difficulté. De plus, elle les invite à intégrer des interventions axées sur les émotions lors du counseling de carrière afin d'aider les personnes éprouvant de l'indécision de carrière.

L'équipe de Richardson et al. (2009) a, pour sa part, étudié l'émergence d'intentions (conscience de donner une direction aux émotions, attitudes et intentions qui motivent une personne vers les actions qu'elle pose dans le monde) liées aux expériences subjectives d'un individu par rapport à sa vie future. La recherche qualitative s'est réalisée auprès de 37 étudiants universitaires américains de deuxième cycle âgés de 20 à 30 ans. Après avoir participé à trois groupes de discussion concernant leur plan de carrière et trajectoires de vie, les étudiantes et les étudiants ont rédigé un journal de bord concernant les pensées et émotions qui ont émergé, pendant le groupe de discussion. Par la suite, une analyse de contenu du journal de bord a été effectuée, suivie d'une catégorisation du processus intentionnel, du processus identitaire et de l'expérience émotionnelle a été produite par une analyse thématique. Les résultats de ces analyses démontrent

qu'il existe une diversité d'émotions, d'attitudes et d'intentions vécues simultanément lorsque les étudiantes et les étudiants songent à leur vie future. Les émotions caractérisent leur engagement actif. Malgré l'incertitude à l'égard du futur, les étudiantes et les étudiants étaient optimistes envers l'atteinte de leurs objectifs professionnels. Les thèmes de la peur et de la résignation concernent des émotions négatives contraignant une perception limitée des possibilités de carrière. Les discussions de groupe permettent la prise de conscience de certains éléments liés aux plans de carrière et aux trajectoires de vie les invitant à revoir leurs objectifs futurs en considérant leurs émotions. Des émotions positives et négatives sont observées découlant de leur participation au groupe de discussion. Les émotions positives ressenties, qui sont le soulagement, le soutien et le réconfort, soulignent que l'expérience s'est avérée rafraîchissante, agréable, utile et bénéfique. Les émotions négatives ressenties sont la consternation, le stress et à l'inconfort, vécues au cours des groupes de discussion.

Les travaux de recherche de Tsaousides et al. (2008) proposent d'examiner les conséquences émotionnelles positives et négatives des perceptions du compromis de carrière (perceptions des modifications des préférences d'emploi par des circonstances externes) de 188 étudiantes et étudiants âgés de 17 à 59 ans d'un collège américain et de leur satisfaction liée au travail. Leurs travaux tentent d'établir un lien entre l'expérience cognitive et émotionnelle du compromis de carrière. Cette étude quantitative invitait les participantes et les participants à évaluer leur désirabilité envers des carrières hypothétiques, à mesurer les émotions vécues et leur satisfaction au travail à l'égard de certains niveaux de compromis dont ils ont été soumis par des questionnaires en ligne. Des tests d'hypothèses de variance multivariée et unidimensionnelle ont permis de dégager que les émotions négatives, les émotions positives et la satisfaction au travail

sont toutes influencées par le niveau de compromis de carrière (majeur, modéré, mineur, aucun). Plus le niveau de compromis est élevé, plus les émotions négatives sont élevées, et plus les émotions positives et la satisfaction au travail sont faibles. Les résultats suggèrent fortement l'existence possible d'une résilience émotionnelle au sujet du compromis de carrière. En fait, les personnes avec une résilience émotionnelle accepteraient le compromis de carrière même s'ils en retirent moins de satisfaction et d'émotions positives.

L'étude de Vignoli, Nils et Rimé (2005), concerne le partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire. Au niveau secondaire en France, les élèves de troisième doivent compléter un dossier indiquant leurs vœux d'orientation future à propos des voies de formations qu'ils souhaitent poursuivre. Ces vœux sont examinés par le conseil de classe⁶ sur la base du bilan scolaire et des motivations afin de donner un avis favorable ou défavorable indiquant à chacun des élèves la possibilité de passage vers la filière de son choix. La recherche menée auprès de 200 élèves du secondaire ayant en moyenne 14,7 ans, porte sur les conséquences émotionnelles et sociales de la prise de connaissance de l'avis du conseil de classe par l'élève. La recherche quantitative a recueilli des informations sur l'intensité émotionnelle ressentie des élèves à l'égard de l'avis reçu du conseil de classe et du partage social de cet épisode émotionnel grâce à un questionnaire complété par l'élève. Les résultats mettent en lumière les émotions ressenties avec

⁶ Selon le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2020), le conseil de classe est constitué du chef d'établissement, des professeures de la classe, du conseiller principal ou du conseiller d'éducation, du conseiller d'orientation, des deux délégués des élèves, des deux délégués de parents d'élèves et, le cas échéant, du médecin scolaire, de l'assistant social, de l'infirmier.

plus d'intensité (attention, bonheur, gaité et anxiété) lors de cet épisode émotionnel et que le partage social s'effectue surtout dans le cercle intime de l'adolescente ou de l'adolescent (parents, amies et amis) et aussi avec d'autres membres de l'entourage comme les conseillères et les conseillers d'orientation-psychologues. Le partage social de l'épisode émotionnel dépend de l'attachement de l'élève avec ses partenaires intimes. Pour les élèves qui ne bénéficient pas du partage social, les conseillères et les conseillers d'orientation-psychologues peuvent leur offrir un soutien socio-émotionnel les aidant à comprendre et à donner du sens à cet épisode afin de les guider dans leur décision en matière d'orientation scolaire.

Les recherches de Young et al. (1997) portent sur la place des émotions dans les conversations entre des adolescentes ou des adolescents et leur parent. Cette équipe de recherche considère que le rôle des émotions est important dans la vie des gens et en counseling, ainsi que dans la construction de leur carrière. Cette recherche qualitative a proposé à 14 dyades, formées d'adolescentes ou d'adolescents âgés en moyenne de 15 ans et de leurs parents, qui habitent dans une métropole canadienne, de traiter de l'expérience quotidienne de la construction de carrière en famille. Des enregistrements vidéo concernant les discussions dans les dyades sont par la suite présentés individuellement à l'adolescente ou l'adolescent, puis au parent, suivi d'une séance de rétroaction basée sur l'analyse des transcriptions. Une analyse qualitative codifiant les intentions signifiées en fonction des buts et catégorisant les mots, phrases et expressions utilisées dans le dialogue, est réalisée ainsi qu'une observation du non verbal des adolescentes ou des adolescents ainsi que de leurs parents. Les résultats de recherche démontrent l'importance d'insister sur le besoin de comprendre comment l'émotion contribue potentiellement à la construction de la carrière. Il apparaît que le partage d'émotions positives et d'actions conjointes (les actions que les

gens prennent ensemble) peut faciliter et améliorer les conversations auxquelles les adolescentes ou les adolescents et les parents participent au sujet de la carrière. L'équipe de recherche précise que la théorie de l'action en contexte proposée par Young et al. (1996) permet d'intégrer les émotions dans le processus du développement de carrière. De plus, les émotions peuvent aussi être mises à profit dans les activités d'exploration et de prise de décision, tout comme la cognition. L'étude révèle que les possibilités de carrière sont évaluées émotionnellement dans le sens où les émotions en présence lors des discussions sont observables dans l'action (ex. : présence d'expressions faciales). Young et al. (1997) précisent également que la régulation émotionnelle est fondamentalement un effort vers l'acquisition d'une sensibilité interpersonnelle à un individu et un processus qui permet d'obtenir du succès dans la carrière et dans les relations interpersonnelles. Cette équipe suggère aux spécialistes du counseling de devenir plus attentif aux émotions qui guident et accompagnent les conversations entre les adolescentes ou les adolescents et leurs parents et qui donnent un sens aux objectifs à long terme ainsi que d'être plus conscients de la place des émotions dans l'action.

À la lumière de ce qui précède, il semble donc que les émotions soient mises en relation avec d'autres concepts relatifs à la carrière comme l'engagement, l'efficacité personnelle liée à la décision de carrière, la satisfaction professionnelle, l'indécision de carrière, l'intelligence émotionnelle, l'identité, les intentions, le compromis de carrière et la construction de la carrière. Il est également possible de constater dans les recherches effectuées que la contribution des émotions dans le développement de carrière paraît peu documentée. Quoique des auteures et des auteurs reconnaissent la prise en compte des émotions dans le processus décisionnel de carrière, la façon dont interviennent les émotions dans le processus décisionnel de carrière est peu explorée.

Il est pourtant déploré par plusieurs auteures et auteurs (Collin et Young, 2000; Conklin et al., 1998; Corominas Rovira, 2005; Emmerling et al., 2003; Kidd, 1998, 2004; Pryor et al., 2003; Tsaousides et al., 2008; Young et al., 1996, 1997) qu'il serait nécessaire d'en connaître plus sur l'apport des émotions dans le développement de carrière. D'ailleurs, Kidd (1998, 2004) précise qu'il est essentiel d'approfondir ces connaissances, puisque les émotions teintent les expériences des gens, elles créent un impact sur les cognitions et les comportements futurs d'un individu dans sa carrière. De plus, on remarque que les résultats des recherches précédemment présentées concernent, soit des clientèles âgées de plus de 17 ans qui ont effectué un choix de carrière important dans leur cheminement scolaire (Conklin et al., 2013; Nafukho et al., 2018; Richardson et al., 2009, Tsaousides et al., 2008) ou soit une clientèle âgée d'environ 15 ans qui amorce la construction de la carrière (Vignoli et al., 2005; Young et al., 1997). Toutefois qu'en est-il des élèves qui s'appêtent à réaliser leur choix de carrière pendant la dernière année des études secondaires ? Comment font-ils appel à leurs émotions lorsqu'ils prennent une décision de carrière ? Quelles sont les actions ou les décisions liées aux émotions ?

1.3 La prise de décision à l'adolescence et les émotions

Des travaux de recherche en neurosciences ont permis d'observer que les zones cérébrales plus particulièrement impliquées dans la prise de décision sont en maturation tout au long de l'adolescence (Blakmore et Robbins, 2012; Ernst, Nelson, Jazbec, McClure, Monk, Blair et Pine, 2005; Yurgelun-Todd, 2007). D'ailleurs, on remarque durant cette période, une hypersensibilité du ressenti émotionnel des adolescentes et des adolescents comparativement aux adultes, créé par une augmentation de l'activité du striatum ventral (plus spécifiquement, les noyaux accumbens).

Selon eux, cela permettrait entre autres d'expliquer la prise de risque accrue à l'adolescence ainsi que la présence de comportements plus impulsifs. En concordance avec ces affirmations, Blakmore et al. (2012) expliquent que l'activité accrue du striatum ventral rend les adolescentes et les adolescents plus sensibles aux anticipations positives, aux récompenses escomptées pouvant même les exagérer. Pour leur part, Gardner et Steinberg (2005) suggèrent que la prise de risques élevés dans les décisions des adolescentes et des adolescents serait liée au contexte socioémotionnel et à la présence des pairs, puisque de nombreuses décisions à l'adolescence se prennent dans un contexte social. Ainsi, la prise de décision à l'adolescence serait modulée par les émotions, mais également par le contexte social et la présence de pairs.

Selon Marty (2010), l'adolescence est une période où les émotions sont vécues avec le plus d'intensité au cours de la vie d'une personne. Ce chercheur en psychologie spécifie que les émotions manifestées à l'adolescence créent un mouvement, puisqu'en parlant avec l'adolescente ou l'adolescent de ce qui le bouleverse et de ses conduites, cela le pousse à agir et à penser. Pour lui, « À l'adolescence, plus qu'à tout âge de la vie, l'émotion nécessite d'être élaborée, intégrée à la subjectivité pour donner sens à ce qui est vécu, et pour l'intégrer à l'histoire subjective. » (Marty, 2010, p. 51). Selon Har (2018), une montée de l'activation émotionnelle interagit directement avec la capacité de mentaliser ce qui rend la régulation émotionnelle de l'adolescente ou de l'adolescent plus ardue et nécessite parfois un accompagnement afin d'explicitier le ressenti émotionnel. De plus, en développement de carrière, des recherches appuient qu'il existe des liens entre la stabilité émotionnelle et la prise de décision à la carrière (Bacnali, 2006; Lounsbury, Hutchens et Loveland, 2005) et tout particulièrement en ce qui concerne les adolescentes et les adolescents (Lounsbury et al., 2005). Soutenant que les émotions jouent un rôle important, souvent incompris ou méconnu

dans le processus décisionnel de carrière, Emmerling et al., (2003) suggèrent que la compréhension des émotions facilite le processus de prise de décision de carrière. Cependant, des lacunes sur le plan de la recherche empêchent actuellement la pleine compréhension de ce phénomène.

Même si plusieurs travaux de recherche confirment que les adolescentes et les adolescents sont exposés à de multiples influences lorsqu'ils effectuent un choix de carrière par exemple : la relation d'attachement avec les parents (Blustein, Prezioso, Schultheiss, 1995; Blustein, Walbridge, Friedlander et Palladino, 1991; Germeijs et Verschueren, 2009), l'influence parentale (Bregman et Killen, 1999; Levin et Hoffner, 2006; Young et Friesen, 1992), l'influence des pairs (Levin et Hoffner, 2006), l'influence familiale (Berríos-Allison, 2005), le statut socioéconomique (Lent et Brown, 1996; Lent, Brown et Hackett, 1994, 2002; Scott Lapour et Heppner, 2009), la culture (Gottfredson, 2005; Hirschi, 2009; Mitchell et al., 1996; Young, Valach et Collin, 2002), le sexe (Lupart, Cannon et Telfer, 2004; Rojewski et Hill, 1998), les aspirations professionnelles (Hirschi, 2010), les variables contextuelles (Constantine, Wallace et Kindaichi, 2005), le sentiment d'efficacité personnel (Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 2001; Nota, Ferrari, Solberg, Soresi, 2007) la perspective temporelle (Ferrari, Nota et Soresi, 2010), la personnalité (Hirschi, Niles et Akos, 2009; Rogers, Creed, Glendon, 2008), les caractéristiques personnelles (Holland, 1973; Novakovic et Fouad, 2013), peu d'études empiriques permettent de comprendre la variable émotionnelle dans le processus décisionnel de carrière des adolescentes et des adolescents. Ainsi, les spécialistes de l'orientation qui œuvrent dans le domaine scolaire semblent détenir peu d'éléments de compréhension au sujet des émotions vécues lors du processus décisionnel de carrière.

D'ailleurs, Beaudoin (2007) et Cannard (2010) précisent qu'à l'adolescence une question fondamentale habite l'élève qui s'interroge sur son avenir, celle de savoir ce qu'il va devenir. C'est le moment où « chacun doit ainsi s'engager dans un processus de réflexivité à propos de ce qu'il veut faire de lui-même » (Guichard, 2008, p. 415). Considérant que l'adolescence correspond au passage de l'enfance à l'âge adulte, de nombreuses transformations sont observées sur le plan physiologique, psychologique et social (Cannard, 2010; Dahl, 2004; Erikson, 1972; Marty, 2010). N'étant plus des enfants et pas encore des adultes, il leur est plus difficile de se reconnaître. Sans ces ancrages identificatoires, des adolescentes et des adolescents se retrouvent désorientés, confus et incertains de ce qu'ils deviendront (Beaudoin, 2007; Kestenberg, 1999). Or, c'est également lors de cette période dite transitoire que les adolescentes et les adolescents doivent prendre des décisions concernant leur futur et leur carrière. D'ailleurs, plusieurs (Erikson, 1972; Gallant et Pilote, 2013; Head, 1997; Kroger, 2004; Lannegrand-Willems, 2008) affirment qu'à l'adolescence, un processus de construction identitaire important se produit.

Plusieurs adolescentes et adolescents peuvent vivre une période d'indécision liée à la carrière (Forner, 2001, 2007). Considérant que l'indécision réfère à une incapacité, une difficulté à prendre une décision relative à la carrière (Danvers, 2009; Feldman, 2003; Gati et al., 1996), elle représente également un état passager, voire transitoire (Forner, 2007; Gelatt, 1993; Osipow, 1999). À cet effet, Forner (2007) précise que les tenants d'une approche développementale de conception piagétienne conçoivent l'indécision de carrière comme une période nécessaire au cours de l'adolescence où les jeunes élaborent leurs choix. C'est par des habiletés cognitives (ex. : comprendre, analyser, raisonner), tout au long de leur maturation physique et psychologique, que les adolescentes et les adolescents comprennent la complexité de faire des choix dans la vie tout

en percevant la réalité à laquelle ils doivent faire face (Gottfredson, 2005). Une étude effectuée par Guay et al. (2006), a demandé à des collégiennes québécoises et collégiens québécois de remplir différents questionnaires visant à mesurer leur indécision de carrière, leur sentiment d'efficacité, leur perception de l'autonomie, le contrôle et le soutien parental ainsi que le contrôle et soutien des pairs. Les résultats révèlent que la moitié des élèves ayant terminé leurs études secondaires et s'engageant dans la formation collégiale au Québec était indécis face à leur carrière. De plus, environ le quart des étudiantes et des étudiants ont développé de l'indécision chronique. Larose et Roy (1993) indiquent également que plusieurs élèves amorcent leur formation collégiale, sans toutefois avoir la pleine certitude de leurs choix. Ils sont portés à abandonner ou à échouer leurs études puisque les contenus des cours ne rejoignent pas leurs intérêts et leurs aspirations. Ces comportements peuvent avoir des effets sur la durée de la formation des jeunes, leur motivation scolaire, la persévérance scolaire ainsi que retarder l'arrivée d'une main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail (Fédération des cégeps, 2010; Gouvernement du Québec, 2009, 2012). En tenant compte que l'indécision, vécue par les élèves de la dernière année des études secondaires, peut entraîner ces nombreuses conséquences pour l'individu et la société et que les émotions et les comportements agissent sur la confiance qu'ont les adolescentes et les adolescents dans la construction de leur carrière qui est très subjective et propre à chacune et chacun (Savickas, 2002), il apparaît pertinent de mieux comprendre l'expérience émotionnelle des adolescentes et des adolescents lorsque ceux-ci sont incités à prendre une décision de carrière.

Malgré la complexité que peut représenter le processus décisionnel de carrière à l'adolescence, la dernière année de la formation secondaire générale est marquée par l'obligation d'effectuer un choix de carrière (Andreani et Lartigue, 2006; Beaudoin, 2007; Bourque et al. 2004;

Cannard, 2010; Gouvernement du Québec, 2007). Or, l'étape du choix de carrière s'avère difficile pour plusieurs d'entre eux (Fortier, 2003; Gouvernement du Québec, 2002, 2014). Il est précisé par Bujold et Gingras (2000) que la décision relative à la carrière peut être prise de façon impulsive, soudaine et inattendue, parfois même teintée d'anxiété. Serait-il légitime de présumer que les émotions des adolescentes et des adolescents peuvent intervenir lorsque ceux-ci font leur choix de carrière ? Plusieurs élèves du secondaire précipitent même leur choix scolaire et professionnel devant l'obligation de s'inscrire avant la date butoir (Fortier, 2003), et ce, en dépit des difficultés d'orientation que cela peut créer ultérieurement lors des études postsecondaires (Doray et al., 2009).

2. LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE CETTE RECHERCHE

Les éléments présentés précédemment mettent en évidence l'importance des émotions dans la prise de décision, le processus décisionnel de carrière ainsi que les décisions prises à l'adolescence, dont le choix de carrière. La mise en relation de ces éléments permet la construction de la problématisation de la recherche tout en soulevant la pertinence scientifique et sociale de cette recherche.

Dans un premier temps, on a remarqué que les émotions sont présentes dans le processus décisionnel. Des études, tant dans le domaine de la neuroscience que dans celui de la psychologie, démontrent qu'elles interviennent lorsqu'une personne prend une décision. Bien que l'aspect rationnel de la prise de décision soit largement documenté, il en est cependant différent en ce qui concerne l'aspect émotionnel. Il apparaît donc pertinent de porter un regard attentif sur la contribution des émotions dans ce processus.

Dans un deuxième temps, une recension des écrits a permis d'observer que les émotions sont également présentes dans certaines théories du domaine de la carrière. Il n'en demeure pas moins qu'elles sont peu présentes dans les théories du développement de carrière (Collin et al., 2000; Conklin et al., 1998; Kidd, 1998, 2004; Pryor et al., 2003; Tsaousides et al., 2008; Young et al., 1997) et qu'il serait opportun de s'y intéresser davantage. Des recherches empiriques, plus particulièrement dans un cadre scolaire, concernant certaines composantes émotionnelles ont été réalisées. Toutefois, elles ne permettent pas de comprendre les émotions ressenties par les élèves lorsqu'ils effectuent un choix de carrière initial ni la façon dont les émotions sont prises en compte. Bien peu d'éléments permettent de comprendre l'expérience émotionnelle vécue au cours du processus décisionnel de carrière. Cet angle d'analyse ne semble pas avoir été exploré jusqu'à présent en dépit des impacts que peuvent avoir le choix de carrière sur la vie personnelle et professionnelle des gens. Pourtant, l'avancement des connaissances à ce sujet pourrait être utile aux conseillères et aux conseillers d'orientation qui accompagnent les élèves dans leur choix de carrière et profitable pour les élèves. Les parents pourraient également bénéficier de ces connaissances afin de mieux comprendre ce que traverse leur enfant, lors de cette étape décisive.

Dans un troisième temps, il a été observé que la sensibilité émotionnelle est accrue pendant l'adolescence. De plus, les adolescentes et les adolescents construisent leur identité, sont susceptibles de subir de nombreuses influences et côtoient l'indécision. C'est pourtant le moment où ils sont confrontés à un défi important dans leur cheminement scolaire, celui d'effectuer leur choix de carrière. D'ailleurs, Mallet et al. (2005) affirment que les transitions scolaires représentent des processus de changement qui sollicitent des émotions. Bien que certaines ressources soient mises à leurs dispositions pendant leur parcours éducatif, il n'en demeure pas moins que plusieurs

vivent des problèmes d'orientation scolaire et professionnelle. Comme le précisent Doray et al. (2009), les difficultés d'orientation scolaire et professionnelle touchent non seulement les élèves à la fin du secondaire, mais également les étudiantes et les étudiants des niveaux postsecondaires. Il est estimé par Guay et al. (2006) que plus d'un élève sur deux au Québec serait indécis à la fin de ses études secondaires. Cette situation a des impacts sur le plan individuel et social. De plus, une enquête québécoise menée auprès 3631 étudiantes et étudiants à la formation collégiale, révèle la mise en relation de certains facteurs de l'enquête à partir d'analyses multivariées indiquant que les étudiantes et les étudiants admis en première année au collégial s'engagent peu dans leurs études sur le plan affectif en raison du manque de motivation, du sentiment de ne pas être à leur place et du faible soutien reçu par l'entourage (Gaudreault, Labrosse, Tessier, Gaudreau et Arbour, 2014). Une zone d'ombre importante concerne l'état des connaissances sur les émotions ressenties lorsque les élèves se préparent à la transition scolaire qu'ils seront amenés à vivre au terme de leurs études secondaires.

Considérant que le Gouvernement du Québec (2017b) vise un taux d'obtention d'un premier diplôme secondaire équivalent à 85 % en 2030 et qu'il souhaite se centrer davantage sur les enfants, les élèves et leur réussite dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, il apparaît nécessaire de tenter d'aider les élèves qui terminent leur scolarité secondaire par le plus de moyens possibles. D'autant plus que la mobilisation des acteurs et des partenaires, dont les spécialistes en information et orientation scolaires, est encouragée par le gouvernement et favorisant ainsi la réussite éducative et l'harmonisation des transitions entre les différents milieux éducatifs et ordre d'enseignement. Il est également stipulé que la réussite éducative tient compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives,

sociales et physiques (Ibid.). Cependant, la dimension affective est bien peu représentée et aucune stratégie d'intervention ne la concerne spécifiquement. Parmi les déterminants de la réussite éducative, on y mentionne : la motivation de l'enfant, l'engagement de l'élève, son sentiment de compétence et d'efficacité personnelle ainsi que ses capacités d'attention et d'autorégulation. Ceci soulève des pistes d'interrogation concernant l'exploration et la compréhension des émotions des élèves puisque le sentiment d'efficacité personnelle des adolescentes et des adolescents concerne aussi leur capacité à gérer leur vie émotionnelle en vue de s'occuper de leur vie scolaire (Bandura, Capra, Barbaranelli, Gerbino et Pastorelli, 2003). Dans le domaine de l'éducation, on s'intéresse maintenant à la dimension émotionnelle dans les apprentissages (Immordino-Yang et Damasio, 2007; Pharand et Doucet, 2013) tout comme l'a déjà fait le domaine de la psychologie. Dans ce sens, Pharand et al. (2013) affirment qu'il est important en éducation de se pencher sur les émotions puisqu'elles guident, stimulent, brouillent, freinent ou favorisent les relations et les apprentissages. D'ailleurs, on remarque qu'une plus grande place est accordée aux émotions dans la pédagogie (Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese, 2005; Mongeau et Lafortune, 2002; Pharand et al., 2013). Pharand et al. (2013) ajoutent que les émotions s'avèrent nécessaires à la réussite scolaire et sociale de tous les élèves de même qu'à la formation continue des intervenantes et des intervenants. Toutefois, dans le domaine de l'orientation scolaire, la contribution de la dimension émotionnelle demeure peu connue. Alors, l'avancement des connaissances sur les émotions dans ce contexte pourrait guider les interventions des professionnelles et des professionnels de l'orientation, des enseignantes et des enseignants, mais aussi celles des décideurs du domaine de l'éducation qui mettent sur pied des politiques ou des programmes scolaires. Dans leur travail, les conseillères et les conseillers d'orientation qui pratiquent au niveau secondaire assistent les élèves

dans leur processus décisionnel de carrière (OCCOQ, 2013a). Ils aident les élèves à mieux se définir et à comprendre les différents aspects influençant leurs décisions afin qu'ils puissent trouver un sens à leurs apprentissages et favoriser leur persévérance scolaire. Bien que l'évaluation en orientation porte, entre autres, sur le fonctionnement psychologique des clientes et des clients (OCCOQ, 2010, Office des professions du Québec, 2013), ce qui inclut les émotions, l'expérience émotionnelle semble moins exploitée en recherche dans ce domaine de la carrière. Pourtant, comme le soulève Mallet et al. (2005), les praticiennes et les praticiens de l'orientation paraissent particulièrement sensibles aux dimensions émotionnelles des élèves, probablement puisqu'ils y sont davantage exposés. Est-ce qu'ils devraient aider les adolescentes et les adolescents à comprendre leurs émotions et le sens qu'ils leur attribuent lors de leur prise de décision de carrière ? Serait-ce possible que les émotions représentent une clé dans l'interprétation de la réalité des adolescentes et des adolescents lorsqu'ils prennent une décision à la carrière ? Comme le soutient Beaudoin (2007), « Les jeunes ont l'impression qu'en faisant un choix de formation ou de métier, ils décident du sens de leur vie. Ils ignorent qu'une décision consciente relève aussi le plus souvent des motivations inconscientes. » (p. 25). Pourtant, des auteures et des auteurs (Greenberg et al., 1997; LeDoux, 2005) confirment que lorsqu'un individu traite une information, le traitement des émotions s'effectue plus rapidement que le traitement cognitif. Les émotions pourraient-elles être traitées avec rapidité, surtout si les décisions relatives à la carrière sont effectuées de façon impulsive et précipitée (Bujold et Gingras, 2000; Fortier, 2003) ? Alors, comment les adolescentes et les adolescents régulent-ils leurs émotions lors de ce processus décisionnel ? Les émotions dans les décisions de carrière des élèves représentent une variable trop importante pour ne pas s'en préoccuper davantage. Devant les multiples questions soulevées, il apparaît pertinent à la fois sur

les plans scientifique et social d'éclairer davantage ce problème. La question générale de recherche est donc la suivante : Quelle est l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière ?

Afin de répondre à cette question et de nourrir la problématique présentée, il apparaît important de clarifier certains concepts pouvant guider l'analyse de la recherche. Ces concepts réfèrent aux émotions, au processus émotionnel et au processus décisionnel de carrière qui sont exposés dans le chapitre suivant.

DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE D'ANALYSE

La problématique présentée permet de mettre en relief trois composantes essentielles afin d'élucider quelle est l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière. Il s'agit des émotions, du processus émotionnel et du processus décisionnel de carrière. Chacun de ces concepts clés présentés vise à approfondir la compréhension et l'explication du phénomène à l'étude. Par la suite, l'objectif général de la recherche est formulé ainsi que les objectifs spécifiques de recherche. Ces ancrages viendront enrichir les connaissances de ces éléments et offriront une base théorique à l'analyse et à l'interprétation des résultats de cette recherche.

1. LE PROCESSUS ÉMOTIONNEL

Pour mieux connaître et comprendre l'émotion, les théoriciennes et les théoriciens qui l'étudient se posent des questions fondamentales, dont celle d'expliquer ce qui se produit lorsqu'une émotion est ressentie (Power et Dalgleish, 2008). Tout comme l'indique Nugier (2009), l'émotion est composée de multiples facettes et elle « n'est pas à regarder d'un seul œil » (p. 12). Dans la littérature scientifique, il existe plusieurs visions du phénomène émotionnel compte tenu des diverses facettes qui la composent, telles que les réactions physiologiques, comportementales et subjectives (Nugier, 2009). D'ailleurs, il est relevé par Cottraux et al. (2007) qu'il existe au moins 150 théories de l'émotion.

Les conceptions du processus émotionnel diffèrent selon les auteurs et les approches dans lesquelles elles s'inscrivent. Deux grandes voies d'approche des émotions sont distinguées par Prat

(2006) : l'approche naturaliste et évolutionniste ainsi que l'approche cognitive et constructiviste. Une troisième approche, celle des neurosciences, est ajoutée afin de brosser un portrait plus complet de la situation. Chacune de ces approches est présentée dans les paragraphes suivants.

1.1 L'approche naturaliste et évolutionniste

L'approche naturaliste et évolutionniste comprend des théories de plusieurs auteurs et auteurs (James, 1884/2006; Cannon, 1927; Tomkins, 1984; Ekman, Friesen et Ellsworth, 1972; Izard, 1984; Zajonc, 1980; Plutchik, 1980). Les tenants de cette approche partagent une perspective selon laquelle l'homme s'est adapté à son environnement pour assurer sa survie. L'émotion y est traitée dans un contexte de sélection naturelle; fondement théorique de Darwin. Le caractère inné de l'émotion, souvent automatique, est considéré et des auteurs (Ekman et Scherer, 1984; Izard, 1984; Tomkins, 1984) ont démontré l'universalité de certaines émotions.

Il est également reconnu dans cette approche qu'une émotion spécifique possède son mode d'expression particulier. La dimension biologique de l'émotion est très présente dans le processus émotionnel. Des explications du processus émotionnel par les principaux auteurs partageant une approche naturaliste et évolutionniste de l'émotion sont présentées à l'annexe A. En observant ces explications, il est possible de noter que certains auteurs (Cannon, 1927; James, 1884/2006; MacLean, 1990; Papez, 1937; Zajonc, 1980) ont accordé de l'importance aux séquences d'apparitions des émotions ainsi qu'à la localisation du processus émotionnel. D'autres (Ekman, 1973; Ekman et al., 1972; Izard, 1984; Plutchik, 1980, 1984; Tomkins, 1984) ont misé davantage sur une perspective comportementale. Les théories présentées permettent de voir que le processus émotionnel a tout d'abord été perçu comme des processus physiologiques et comportementaux

mettant en action les systèmes périphériques du corps humain (James, 1884) et à une activation du système central (Cannon, 1927; MacLean, 1962, 1990; Papez, 1937). D'autres (MacLean, 1962; Papez, 1937; Zajonc, 1980) présentent le processus émotionnel en analysant plus spécifiquement les opérations effectuées sur le plan cérébral ou sur le plan des expressions faciales (Ekman, 1973; Ekman et al., 1972; Ekman et Scherer, 1984; Izard, 1984; Tomkins, 1984), alors que Plutchik (1980) semble prendre davantage en considération l'implication de la personnalité de l'individu et des mécanismes psychologiques dans le processus émotionnel. Il est également relevé que la cognition devient de plus en plus présente dans le processus émotionnel au fil du temps.

1.2 L'approche cognitive et constructiviste

Dans l'approche cognitive et constructiviste, le processus émotionnel est étudié davantage sous la loupe de la psychologie. D'après Masmoudi et Naceur (2010), l'approche cognitive repose sur l'idée que « [...] l'émotion contribue à la construction et au fonctionnement de la raison et de l'esprit rationnel » (p. 68). Dans l'approche constructiviste, le processus émotionnel est façonné par la culture et la société à laquelle appartient une personne (Bernard, 2015).

Selon Prat (2006), trois principales catégories de théories de l'approche cognitive et constructiviste décrivant les processus émotionnels sont observées : celle des théories schématiques, de l'évaluation ainsi que les théories psychosociologiques. Certaines distinctions entre ces catégories de théories sont brièvement présentées ci-dessous.

Dans les théories schématiques, les émotions sont issues d'un processus cognitif de traitement de l'information dont les séquences sont successives (Ibid.) Les conceptions de Leventhal (1984) et Lang (1994) témoignent d'ailleurs que le processus émotionnel est constitué de séquences hiérarchiquement organisées permettant le traitement de l'information perçue par un stimulus se transformant en réponse émotionnelle.

Les théories de l'évaluation ajoutent un élément de plus aux réponses biologiques dans le processus émotionnel, celui de l'interprétation cognitive de l'émotion (Power et al., 2008). Selon des auteures et des auteurs (Frijda, 1986, 1994; Frijda, Kuiper et Tershure, 1989; Lazarus, 1991, 1994; Scherer, 1984, 1994), le processus émotionnel implique des composantes d'évaluation cognitive, subjective et motivationnelle. Il est soulevé par Lazarus (1991) que le processus émotionnel guide vers les traitements stratégiques pouvant être adoptés en psychothérapie afin de modifier les types d'émotions dysfonctionnelles qui ne permettent pas l'adaptation de la personne à une situation. Le domaine de la psychologie s'est donc intéressé de plus près aux émotions en se centrant sur leurs aspects fonctionnels et dysfonctionnels (Philippot, 2011; Weiner, 1986).

En consultant l'annexe B, exposant les explications du processus émotionnel selon l'approche cognitiviste et constructiviste de l'émotion, il est possible d'observer que la théorie de Greenberg et Paivio (1997) se distingue en présentant le processus émotionnel comme un cycle impliquant différentes phases. Elle met l'accent sur le traitement cognitif et régulateur des émotions adoptant une perspective plus humaniste qui préconise une attitude d'ouverture et d'acceptation des émotions rejoignant également les principes de thérapies cognitives basées sur la pleine conscience (Segal, Williams, Teasdale, 2006; Wilson et Dufresne, 2008). Ces thérapies

exploitent l'utilisation des processus émotionnels comme moyens de régulation des émotions. La thérapie centrée sur les émotions, qui adopte une approche humaniste, expérientielle et constructiviste, conçoit que l'émotion est «la clé de la voûte du processus de changement» (Kramer et Ragama, 2015, p.1). Elle conçoit que les émotions, les désirs et les besoins constituent la vie de la personne tout en lui donnant une orientation, un sens. Cela rejoint également la perspective Gestaltiste de l'émotion qui considère que l'expérience humaine est perçue par l'expérience émotionnelle (Lambie, 2020). L'approche humaniste considère que l'être humain possède les ressources pour prendre des décisions éclairées puisqu'il a une capacité d'autodétermination et d'autoréalisation (Kramer et Ragama, 2015).

Puis, la théorie psychosociologique de l'émotion d'Averill (1980), qui s'inscrit plus particulièrement dans une perspective socioconstructiviste, prend en considération le contexte interpersonnel et social des individus. Dans cette conception, les émotions se construisent socialement et sont déterminées par les normes et les règles sociales et culturelles ainsi que les relations interpersonnelles existantes dans l'environnement d'un individu. Elle considère que le processus émotionnel comprend une interprétation subjective des sujets formant un groupe produisant une émotion et que l'émotion est fortement influencée par la culture.

1.3 L'approche neuroscientifique

Il apparaît pertinent de situer la contribution de certains auteurs majeurs (Damasio, 1994, 1999, 2000; LeDoux, 2005; LeDoux et al., 2000; Siegel, 2001, 2009) dans le domaine de la neuroscience. Les avancées technologiques, notamment en neuroimagerie, ont permis

d'approfondir les relations existantes entre l'émotion et la cognition. Ainsi, dans cette approche, le cheminement neural est lié à la pensée.

Des auteurs, expliquant le processus émotionnel selon de l'approche neuroscientifique, ont situé plus spécifiquement les régions cérébrales impliquées lorsqu'une émotion est ressentie par un individu (Damasio, 2000; LeDoux, 2000, 2005). Les parcours neuraux empruntés par les émotions sont étudiés avec attention comme en témoignent les explications du processus émotionnel apparaissant à l'annexe C où une importance est donnée à la perception de l'émotion qui se produit dans le cerveau humain. Les études empiriques de Damasio (2000) et de LeDoux et al. (2000), ont permis l'avancement des recherches sur les émotions en alimentant le débat sur la relation entre la conscience et l'inconscience du processus émotionnel ainsi que sur les liens entre l'émotion et la cognition. Pour eux, le processus émotionnel est conscient lorsqu'il réfère à des pensées impliquant des métacognitions et touchant les zones cérébrales du cortex préfrontal, et inconscient lorsqu'il se produit de façon automatique et empruntant un parcours dirigé plus directement vers l'amygdale où siègent les émotions. Pour Damasio (1999, 2000), le processus émotionnel est vu comme un parcours séquentiel alors que pour LeDoux et al. (2000), il s'agit plutôt d'un parcours par des voies superposées.

Bien que ces auteurs proposent des théories en neurosciences, Damasio (2000) semble laisser une plus grande place à la psychologie que LeDoux et al. (2000) qui se sont centrés que sur l'aspect neurobiologique de l'émotion. Siegel (2001, 2009), pour sa part, adopte une perspective intégrative de la neurobiologie et de la neuropsychologie. Ainsi, on remarque que Siegel (2009) et Damasio (1999) tiennent compte de la dimension sociale de l'émotion. Il est d'ailleurs possible

d'observer une certaine ressemblance entre le concept de résonnance émotionnelle proposé par Siegel (2009) et les émotions d'arrière-plan de Damasio (1999).

La figure 1 permet de condenser les principaux éléments de chacune des trois approches précisées précédemment. On peut observer que ces approches conçoivent le processus émotionnel en tenant compte de la façon dont il est observé. De plus, les contextes varient et interpellent divers champs des connaissances (ex. : la biologie, la psychologie, la sociologie et la neurobiologie). Il apparaît que l'approche cognitive et constructiviste ainsi que l'approche neuroscientifique sont davantage liées à la problématique évoquée dans le cadre de cette recherche. Toutefois, l'approche cognitive et constructiviste semble offrir plus de pistes d'analyse à l'expérience émotionnelle dans le domaine de l'orientation scolaire.

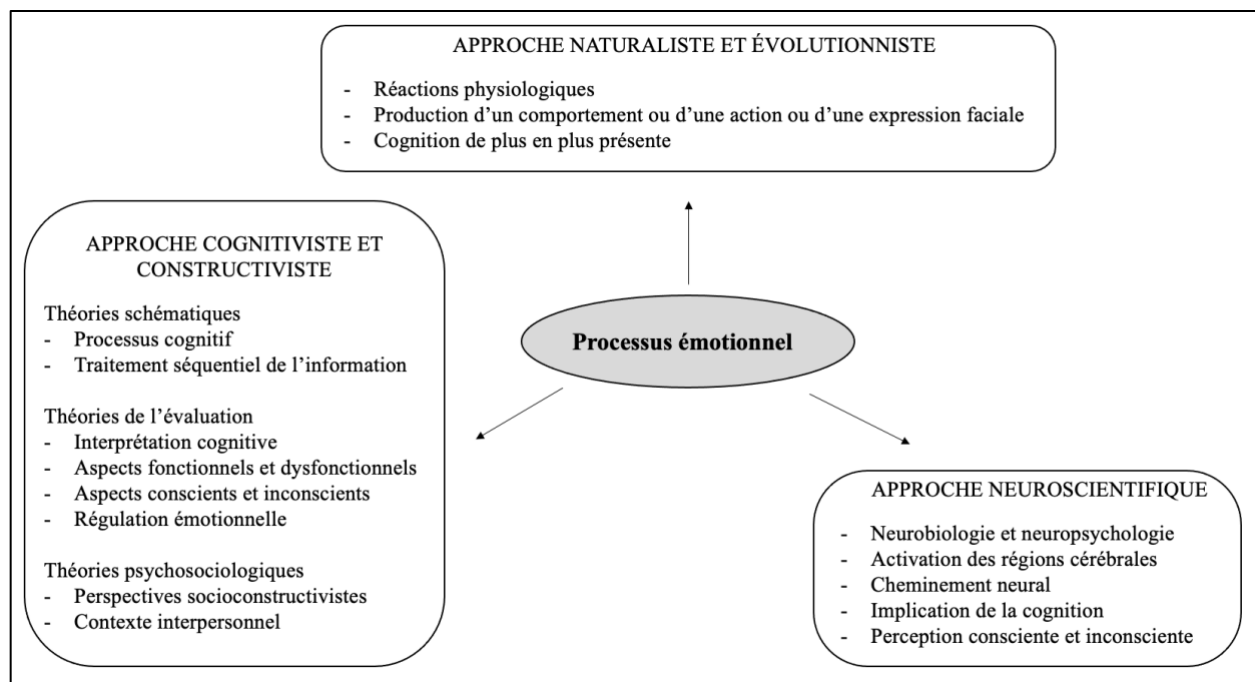


Figure 1. Particularités du processus émotionnel selon les trois principales approches

Il apparaît donc que le processus émotionnel est étudié selon plusieurs perspectives par les théoriciennes et les théoriciens consultés. Des variabilités concernant les définitions du processus émotionnel et des émotions sont observées entre les approches dans lesquelles ils s'inscrivent, et également selon les auteures et les auteurs.

2. LES ÉMOTIONS

À la lumière de la recension des écrits (annexe D) effectuée sur les émotions, il apparaît important de synthétiser les éléments de connaissance colligés dans le but de clarifier ce qu'est une émotion. L'émotion est reconnue pour être un phénomène complexe à définir (Birbaumer et al., 1993; Borod, 2000; Fonagy, Gergely et Target, 2002, Greenberg et al., 1987; Lazarus, 1994 et Scherer, 2000). Il semble toutefois possible de s'en approcher en se basant sur ses manifestations, ses caractéristiques et ses fonctions. Une description de ces éléments permet de mieux comprendre les émotions.

2.1 Les manifestations des émotions

Les émotions se manifestent de diverses façons (Charlesworthe et Kreutzer, 1973; Collins, 1984; Cottraux et al., 2007; Damasio, 1995; 2000; Dantzer, 2002; Ekman, 1973; Izard et Dougherty, 1980; Scherer, 1994). Plusieurs chercheuses et chercheurs reconnaissent que les émotions se manifestent sur le plan biologique (Brillon, 2006; Charlesworthe et al., 1973; Damasio, 1999, 2000; Dantzer, 2002; Davidson, 1994; Ekman, 1973; Greenberg et al., 1997; Izard et al., 1980; James, 1884/2006; Panksepp, 1994; Pribram, 1984; Whybrow, 1984). Notamment par des expressions faciales, des mimiques, des postures, des mouvements, des vocalisations, la

respiration, la sudation, des affectations viscérales, musculaires, nerveuses, neuronales et glandulaires. Les émotions se manifestent également sur le plan psychologique (Birbaumer et al., 1993; Greenberg et al., 1987; Greenberg et al., 1997; Safran et al., 1991; Lang, 1993; Servan-Schreiber, 2003), entre autres par leur influence sur le comportement, les cognitions et les dysfonctions psychologiques. Elles peuvent aussi se manifester sur le plan social (Collins, 1984; Crigler et Marion, 2012; Fernandez, Lézé et Marche, 2008; Mikolajczak, 2009; Siegel, 2009) sous la forme d'une énergie sociale, d'attitudes et de comportements des individus formant la société. Sur ce plan, on fait référence entre autres, à la solidarité sociale, l'autorité d'un groupe, l'appartenance et les relations entre les gens, pouvant même créer une transformation sociohistorique.

2.2 Les principales caractéristiques des émotions

Les émotions sont généralement caractérisées selon leur type et leur polarité. Pour ce qui est des types d'émotions, on retrouve les émotions primaires et secondaires qui semblent s'imposer dans les écrits. En ce qui concerne les émotions primaires ou de base, leur nombre est variable selon les auteures et les auteurs. Panksepp (1994) en relève quatre, Johnson-Laird et Oatley (1992) en ciblent cinq, Ekman et al. (1984) en identifient six, alors que Tomkins (1962) en propose huit. Selon ces auteurs, ces émotions semblent être davantage reconnues comme étant innées et universelles, ce qui fut toutefois récemment contesté par les travaux en neuroscience de Barrett (2017). Cette dernière précise que les émotions ne sont pas universelles et qu'elles n'ont pas d'empreinte spécifique. Pour parler des émotions primaires, on réfère le plus souvent aux travaux de recherche d'Ekman (1973) qui a identifié six émotions : la joie, la peur, la colère, la surprise, la

tristesse et le dégoût. Par ailleurs, on retrouve d'autres émotions comme l'excitation, l'intérêt, la honte, la détresse, la rage et la panique (Panksepp, 1994; Johnson-Laird et al., 1992 et Tomkins, 1962). En ce qui a trait aux émotions secondaires ou sociales (Damasio, 1999, 2000; Fineman, 2007) ou encore complexes (Oatley et Johnson-Laird, 1987), on croit plutôt qu'elles seraient apprises. Un apprentissage de la culture influencerait l'interprétation de la signification des émotions ainsi que de leur expression (Damasio, 1999; Fineman, 2007). Parmi celles-ci, on y retrouve l'inconfort, la jalousie, la timidité, la peine, la résignation, l'embarras, la culpabilité et l'orgueil (Ibid.). En ce qui concerne leur polarité⁷, on retrouve les pôles positif et négatif. Selon les auteures et les auteurs (Clore, 1994; Cottraux et al., 2007; Damasio, 2000; Fineman, 2007; Frijda, 1994; Gallagher et Lopez, 2007; Gallo, 2004; Greenberg et al., 2003, Lazarus, 1994; Pugh, 2006; Safran et Greenberg, 1991; Tsahuridu, 2009; Uttl, Ohta, Siegenthaler, 2006), certaines émotions sont qualifiées d'agréables, positives, adaptatives alors que d'autres sont perçues comme désagréables, négatives ou inadaptées

Les émotions sont également caractérisées par leur durée et leur intensité. Il est soutenu par plusieurs auteures et auteurs (Criggler et Marion, 2012; Ekman, 1994; Frijda, 1994; Gallo, 2012; Greenberg et Paivio, 1997; Lazarus, 1994; Clark et Watson, 1994) que les émotions sont de courte durée. Elles possèdent également des intensités différentes et peuvent être mesurées par diverses méthodes (Berkowitz, 2000; Borod, 2000; Cottraux et al., 2007; Criggler et al., 2012; Damasio,

⁷ La terminologie « polarité » est utilisée dans cette thèse afin de faire référence au mot anglais « valence » présent dans la littérature anglaise consultée.

2000; Dantzer, 2002; Uttl et al., 2006), notamment par l'analyse des expressions faciales (Dantzer, 2002; Ekman, Friesen et Ellsworth, 1972; Izard et al., 1980), verbales (Dantzer, 2002), des mesures relatives à la température corporelle et au taux d'oxygène (Damasio, 2000), des outils technologiques sophistiqués comme l'imagerie numérique (Criggler et al., 2012, Damasio, 2000), des récits émotionnels et des analyses de mots (Dantzer, 2002; Ekman et Davidson, 1994), des positionnements sur des échelles de mesure de type de Likert ou des inventaires (Borod, 2000; Watson et al., 1988). Parmi ces différentes possibilités, il apparaît que les quatre derniers outils de mesure des émotions semblent plus adéquats et accessibles pour cette recherche.

Les émotions sont également caractérisées par leur interaction dans l'environnement. Les émotions surviennent par l'interaction d'un individu dans son environnement et ont tendance à porter la personne à passer à l'action à la suite d'une situation ou d'un élément déclencheur (Birbaumer et al., 1993; Borod, 2000; Ellsworth, 1994; Greenberg et al., 1997; Greenberg et al., 1987; LeDoux, 2005; Levinson, 1994; Plutchik, 1984; Safran et al., 1991). Leurs impacts positifs et négatifs dans la vie des gens sont observés sur la santé humaine (Brillon, 2006; Damasio, 1999, 2000; Dantzer, 2002), tant du point de vue physiologique, psychologique que somatique que dans les relations sociales et les relations de travail (Fineman, 2012; Goleman, 1997; Greenberg et al., 1997; Mikolajczak et al., 2009; Saarni, 1999; Servan-Schreiber, 2003; Tsahuridu, 2012; Zerbe, Ashkanasy et Härtel, 2006).

Les émotions sont caractérisées comme étant des expériences subjectives pour les personnes qui les ressentent (Berkowitz, 2000; Birbaumer et al., 1993; Borod, 2000; LeDoux, 2005; Clore, 1994; Cottraux et al. 2007; Frijda, 1994; Greenberg et al., 1997; Greenberg et al.,

1987; Lazarus, 1991; Mandler, 1975; Miller et Kozak, 1993; Plutchik, 1984; Pugh, 2006; Safran et al., 1991; Scherer, 2000). Elles mettent en relation la subjectivité d'une personne à celle des autres dans la vie de tous les jours (Miller et al., 1993) et se déclenchent par ce qui est significatif pour une personne (Birbaumer et al., 1003). Les émotions peuvent être ressenties inconsciemment, c'est-à-dire que les individus ne prennent pas conscience de leur présence comme le soutient de nombreuses théories psychanalytiques dont celle de Freud, Jung, Horney et Sullivan, Rogers (Greenberg et al., 1987) et sont parfois spontanées et involontaires (Ekman, 1973; LeDoux, 2005). Les émotions peuvent également être ressenties de façon consciente lorsque la personne a conscience de ce qu'elle croit qui se produit en elle et qu'elle peut expliquer la signification que prend son expérience (Greenberg et al. 1987). Pour Fonagy et Target, 1996, une personne est consciente de ses émotions par le regard intérieur et privé qu'elle porte sur elle, tant sur le plan biologique que sur le plan des activités mentales et interpersonnelles. D'un point de vue neurologique, Damasio (1999) et Servan-Schreiber (2003) indiquent des rapprochements entre la conscience des émotions et le cerveau cognitif alors que les émotions inconscientes se rapportent davantage au cerveau émotionnel.

Eu égard aux différentes caractéristiques des émotions relevées, il apparaît possible d'identifier des émotions par leurs types (primaires et secondaires) et leur polarité (positive ou négative). Elles sont de courte durée, d'intensités variables et peuvent être mesurées par différents moyens. Les émotions semblent être déclenchées par l'interaction d'un individu dans son environnement et leurs impacts se répercutent dans la vie des gens. L'expérience subjective de ressentir des émotions pourrait se réaliser de façon consciente ou inconsciente.

2.3 Les principales fonctions des émotions

Les émotions possèdent diverses fonctions dans la vie humaine dont certaines semblent être principales. Elles contribuent entre autres à assurer la survie des individus qui la ressentent (Brillon, 2006; Damasio, 1995, 1999, 2000; Ekman et al., 1994; Kemper, 1984; Cottraux et al., 2007; Greenberg et al., 1997; Mikolajczak, 2009; Safran et al., 1991; Stemmler, 2004). Brillon (2006) et Damasio, (1999) indiquent même que fondamentalement, elles enclenchent la régulation homéostatique afin d'accéder à une source d'énergie, à un abri ou à la sexualité, voire d'éviter la mort. Pour ce faire, les émotions jouent un rôle crucial d'organisation (Izard et Ackerman, 2000; Levenson, 1994; Leventhal, 1984; Mikolajczak, 2009) en orchestrant des réponses provenant de différents systèmes tels que physiologique et cognitif afin de permettre au corps de répondre de façon optimale dans des situations particulières (Levenson, 1994; Mikolajczak, 2009). Il est reconnu que les émotions ont pour fonction l'information (Clore, 1994; Guidano, 1991; Leventhal, 1984; Mikolajczak, 2009; Safran et Greenberg, 1991; Scherer, 1984) et qu'elles sont porteuses de sens (Clore et al., 2001; Mikolajczak, 2009). Les émotions fournissent à la personne des informations concernant sa relation envers lui-même (Clore, 1994; Cottraux, 2007; Safran et Greenberg, 1991; Tomkins, 1984), et sa relation avec les autres (Hesse et Kirouarc, 2000; Shiota, Campos, Kelter et Hertensein, 2004) tout en effectuant une lecture rapide, condensée et économique de la situation (Safran et al., 1991). Les émotions attirent l'attention sur des objectifs appropriés qui paraissent importants pour l'individu (Clore, 1994; Cottraux et al., 2007, Mikolajczak, 2009) et aident à fixer les priorités d'action (Averill, 1994; Clore, 1994). De plus, les émotions permettent l'adaptation d'un individu à son environnement en adoptant ou non des comportements rapidement et de façon adéquate (Averill, 1994; Izard et al., 2000; Greenberg et

al., 1997; Mikolajczak, 2009; Plutchik, 1984; Safran et al., 1991; Scherer, 1984). Une autre fonction des émotions est celle de la communication avec autrui (Cottraux et al., 2007; Dalh, 1991; Damasio, 1999; Emde, 1984; Greenberg et al., 1997, 2003; Hess et Kirouac, 2000; Kotsou, 2009; Nelis, 2009; Scherer, 1984; Trevarthen, 1984). La reconnaissance des émotions et leur partage rend possibles les interactions avec les autres (Dalh, 1991 ; Damasio, 1999 ; Kotsou, 2009 ; Mikolajczak et al., 2009). Les émotions ont une fonction de motivation (Emde, 1984; Frijda, 1994; Greenberg et al., 1997; Izard et al., 2000; Kotsou, 2009; Levinson, 1994; Shiota et al., 2004; Trevarthen, 1984). D'ailleurs, il est souligné que le terme émotion, par son étymologie e-movere, réfère à la motion, au mouvement et renvoie à une motivation à bouger, à agir et à se comporter (Berthoz, 2013; Danvers, 2009; Palladino et Bloom, 2007; Siegel, 2009). Pour Levinson (1994) et Frijda (1994), les émotions motivent une personne vers l'atteinte potentielle de ses objectifs, de son bien-être et de sa quête de sens. Pour Kotsou (2009), Shiota et al. (2004) ainsi que Trevarthen (1984), elles motivent les individus vers des comportements sociaux, des normes sociales encouragées par la société.

La figure 2 de la page suivante illustre les principales fonctions des émotions pour l'être humain : la survie, l'organisation, l'information, l'adaptation, la communication ainsi que la motivation.

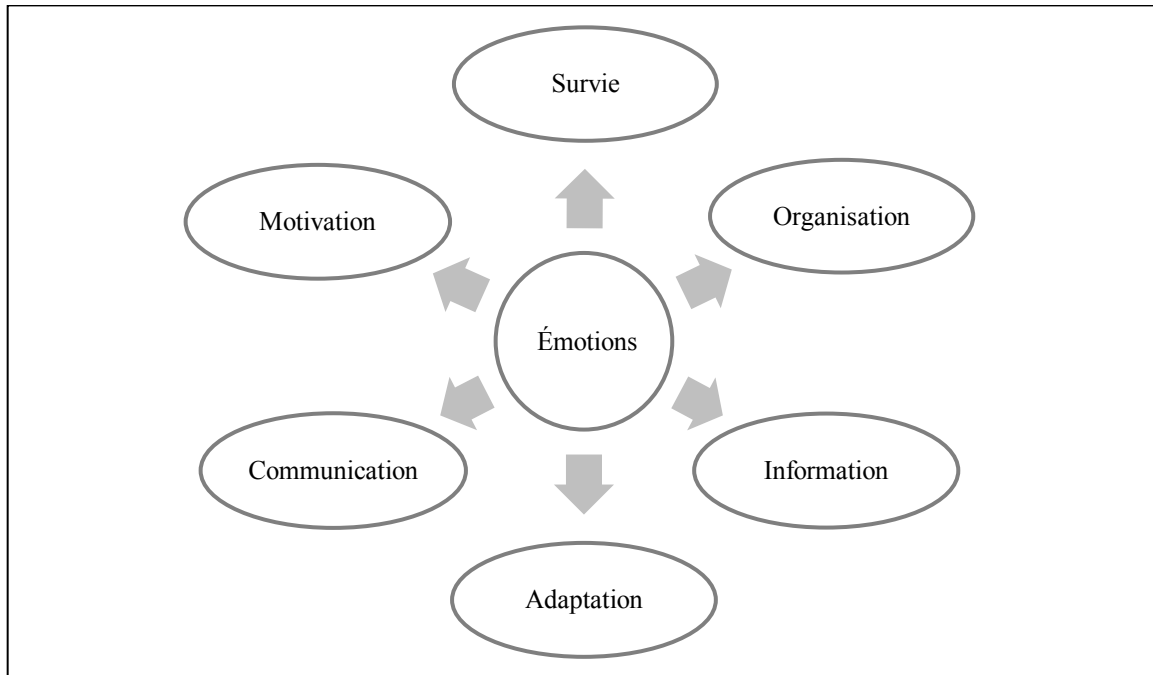


Figure 2. Principales fonctions des émotions

En résumé, il semble que les émotions réfèrent à des expériences subjectives et intersubjectives. Leurs manifestations et leurs caractéristiques ainsi détaillées permettent d'être attentif à leurs observations sur le plan biologique, psychologique et social. Ces éléments contribuent à reconnaître les émotions et peuvent guider vers des choix méthodologiques dans le cadre de cette recherche. Quant à leurs fonctions, elles soulèvent des pistes d'analyse afin d'étudier les émotions et le processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière.

2.4 La conception retenue

L'examen des différentes approches du processus émotionnel (l'approche naturaliste et évolutionniste, l'approche cognitiviste et constructiviste et l'approche neuroscientifique), des

manifestations des émotions, de leurs principales caractéristiques ainsi que de leurs principales fonctions a permis une exploration des théories du processus émotionnel. Dans le but d'assurer la rigueur et la qualité du cadre d'analyse utilisé dans la recherche, la sélection d'une définition et d'un cadre de référence est priorisée (Gohier, 2000).

La conception qui semble être la plus appropriée pour comprendre les émotions est celle de Greenberg et Paivio (1997). Elle est retenue essentiellement puisqu'elle semble la plus complète dans sa considération des caractéristiques et fonctions des émotions. Elle tient compte de la dimension psychologique, physiologique et sociale des émotions et elle offre de grandes possibilités de compréhension de l'expérience émotionnelle tout en traitant spécifiquement de la relation émotion-cognition.

De plus, étant issue du domaine de la psychothérapie et du counseling, son application en counseling de carrière s'inscrit dans cette logique. Considérant que l'approche cognitiviste et constructiviste accorde une place importante à la dimension psychologique et cognitive et qu'elle pose un regard sur la contribution des émotions à la construction et au fonctionnement de la rationalité (Masmoudi et al., 2010), il apparaît que cette approche est la plus ajustée lorsqu'on veut s'intéresser à l'expérience émotionnelle au cours du processus décisionnel de carrière.

2.5 Le modèle théorique de Greenberg et Paivio (1997)

Selon Greenberg et al., (1997), prendre conscience des émotions humaines correspond à vivre des expériences émotionnelles au regard de soi ou de situations menant vers l'action. Cette expérience implique plusieurs niveaux de traitement. Pour eux, les émotions sont le produit

conscient de processus affectifs inconscients. En ce sens, la prise de conscience de l'émotion peut être ressentie physiquement et la personne peut arriver à symboliser son expérience et à attribuer une signification à ce qu'elle vit. L'émotion peut aussi se produire spontanément ou automatiquement par des schèmes émotionnels de la personne. Cette conception considère également que les émotions donnent du sens aux expériences vécues.

Pour Greenberg et al. (1997), les émotions entrent en relation avec la cognition et jouent six rôles distinctifs : 1) Les émotions ont un rôle d'organisation dans la détermination des objectifs, alors que la cognition aide à donner du sens aux expériences. 2) Les émotions sont fondamentalement adaptatives, plus anciennes et rapides que la cognition. Elles combinent la nature biologique de l'humain au monde qui l'entoure. Une régulation de l'attention et une surveillance de l'environnement visent l'adaptation aux situations en alertant la conscience lorsqu'elles surviennent. 3) Les émotions influencent la mémoire et les pensées. Elles influencent la cognition et la prise de décision. Elles améliorent la décision en aidant à déterminer ce qui est significatif pour une personne. 4) Les émotions sont motivationnelles. Par leurs composantes physiologiques et leurs tendances à passer à l'action, elles préparent et motivent les gens à préserver leur bien-être émotionnel ou à le rechercher. 5) Les émotions informent. Avec l'interaction de la cognition, elles donnent accès à l'évaluation de la situation, des besoins et des buts. 6) Les émotions permettent la communication. Elles procurent des informations aux autres au sujet des intentions ou de l'empressement à agir.

Conséquemment, les émotions teintent la démarche thérapeutique (Brillon, 2007) et il apparaît crucial de s'en préoccuper puisque l'être humain n'a pas seulement des émotions, il a

aussi besoin d'apprendre, par différents moyens, à réguler son émotivité (Greenberg et al., 1997). Pour ce faire, ces auteures et auteurs indiquent que le processus émotionnel n'est pas basé uniquement sur les émotions. Il implique également une synthèse de cognitions, de motivations et de gestes qui procurent à chaque personne une signification subjective (Greenberg et al., 1987; Greenberg, Rice et Elliot, 1993).

2.5.1 Le processus émotionnel

Le modèle théorique proposé par Greenberg et al., (1997, 2003) permet de bien comprendre comment s'opère le processus émotionnel. Cette conception théorique offre la possibilité d'observer ce qui se passe chez l'individu qui expérimente une émotion. Considérant que les gens ne peuvent contrôler entièrement leurs expériences affectives, ils peuvent apprendre à les accepter et apprendre d'elles (Ibid., 2003).

Dans cette conception, les émotions surviennent, passent, disparaissent et elles sont en constante mutation. Une attitude d'ouverture et d'acceptation de l'émotion est alors encouragée. Selon la conception de Greenberg et Paivio (1997), il est possible de faire confiance à ses émotions. Ils proposent une intégration de l'intellect, des désirs et des émotions dans une conception holistique de soi où il devient nécessaire de faire appel à la tête et au cœur sans se restreindre, sans se couper des émotions. Selon eux, les émotions ne s'opposent pas à la raison, elles font plutôt équipe.

Pour Greenberg et al. (1997), le processus naturel de l'émotion peut être illustré comme un ensemble de phases formant un cycle qui se renouvelle par l'émergence d'une nouvelle émotion. La figure suivante (Figure 3) met en lumière chacune des étapes de ce processus.



Note. Figure inspirée de Greenberg et al. 1997.

Figure 3. Le processus émotionnel

La première étape concerne l'émergence (emergence) de l'émotion. Il s'agit de vivre une expérience sensorielle, un ressenti corporel qui permet de prendre connaissance qu'une émotion est présente et qu'elle provoque des réactions physiques. Si la personne ne se permet pas de ressentir l'émotion due à une charge émotionnelle trop importante, elle n'arrive pas à entrer en contact avec son corps et son monde intérieur.

La deuxième étape réfère à la conscience (awareness) qui permet à l'individu de reconnaître l'émotion vécue. À ce moment, la personne se réfère aux sensations physiques ressenties à la

première étape et identifie l'émotion qui l'habite en la nommant par l'utilisation d'un vocabulaire précis. Si elle n'arrive pas à identifier clairement l'émotion, sa représentation de l'émotion demeure vague et peut bloquer le processus émotionnel naturel.

La troisième étape est celle de l'appropriation (owning). Elle consiste à accepter l'émotion, à l'accueillir avec indulgence en se donnant le droit de la vivre ainsi. Si la personne entretient des conceptions négatives de l'émotion et ne se l'approprie pas, il est possible que cela crée un obstacle à la poursuite du processus.

La quatrième étape concerne l'expression (expressive action), elle permet d'exprimer l'émotion qui a été ressentie, identifiée et acceptée. Sa forme expressive se manifeste de trois façons, par l'expression émotionnelle, par la communication ou par l'action. L'émotion est une expérience subjective et le comportement est manifesté et sujet à la régulation sociale. Les difficultés d'affirmation et d'expression des émotions peuvent empêcher le processus émotionnel de bien s'effectuer.

La cinquième et dernière étape, celle de l'achèvement (completion), marque la fin du processus émotionnel. C'est en quelque sorte le dénouement du processus émotionnel. Quand le processus émotionnel est achevé, l'émotion est régulée de façon saine et adaptative. Si un individu ressentait une émotion non souhaitée et qu'il a réussi à négocier avec elle plutôt que d'essayer de la contrôler, il est arrivé à réguler son émotion et termine le cycle du processus émotionnel jusqu'à ce qu'une autre émotion survienne en renouvelant le processus.

Greenberg et al. (1997) notent que la régulation de l'expérience émotionnelle est influencée par l'intensité de l'émotion. La régulation de l'intensité d'une émotion favorise son adaptabilité. L'habileté à compléter la régulation de l'émotion représente le but ultime de la libération émotionnelle. De plus, la régulation émotionnelle se développe avec la maturation, mais aussi par la façon dont les personnes qui s'occupent des enfants réagissent à leurs émotions. Ces expériences déterminent les bases affectives de soi. La vision que les autres ont des expériences émotionnelles de l'enfant s'ancre dans ses expériences internes. Les adolescentes et les adolescents ainsi que les adultes, comparativement aux enfants, développent une meilleure compréhension de soi et peuvent être plus aptes à réguler leurs émotions.

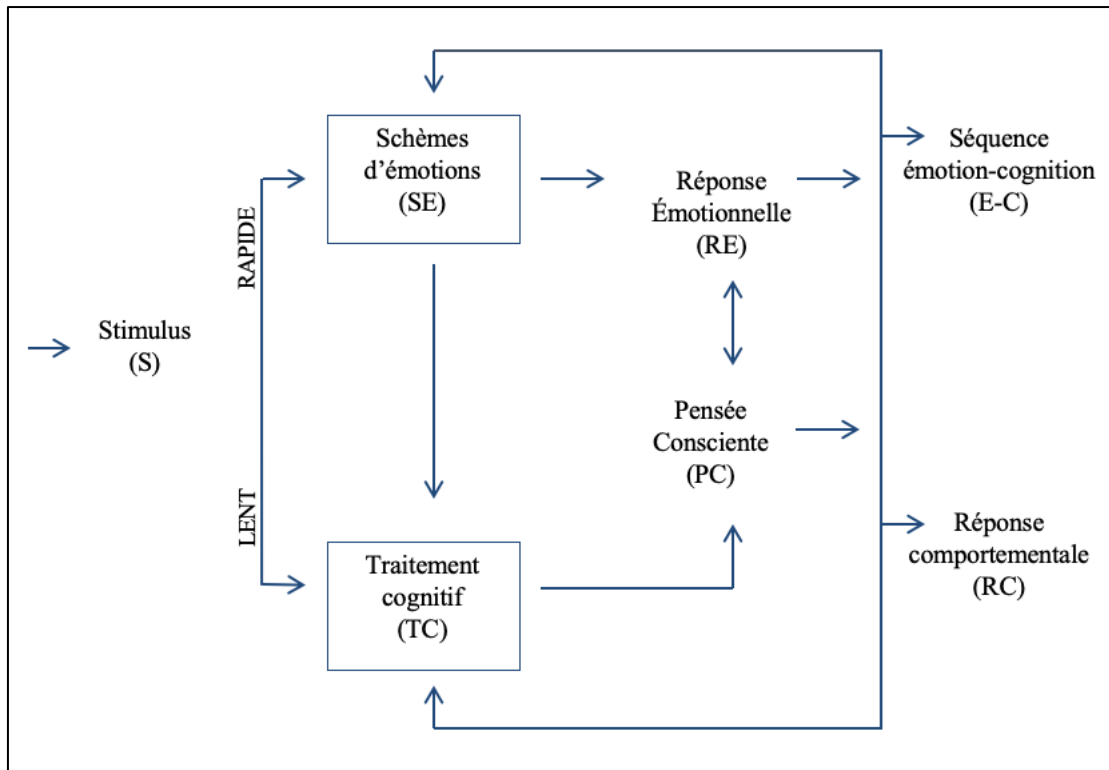
2.5.2 La séquence émotion-cognition

Il est observé dans la théorie de Greenberg et Paivio (1997) que les émotions et les cognitions sont interreliées. Ce postulat est aussi appuyé, entre autres, par Greenberg et Safran (1987) et Damasio (1995, 1999), en affirmant que les émotions sont intimement liées à leur signification. Les changements cognitifs ne peuvent pas se produire sans l'apport de l'expérience émotionnelle (Greenberg et Paivio, 1997).

En plus d'expliquer les différentes étapes du processus émotionnel indiquant comment la régulation émotive se produit chez un individu, Greenberg et Paivio (1997) se sont également penchés sur la séquence empruntée par le traitement de l'information provenant à la fois des schèmes d'émotions et du traitement cognitif.

La notion de schèmes d'émotion telle que conçue par Greenberg et Paivio (1997) renvoie à l'expérience émotionnelle dont dispose une personne. Cela comporte de nombreuses informations provenant de l'histoire des apprentissages émotionnels, des réactions physiologiques, de l'instinct qui est organisée par la synthèse des informations biologiques, psychologiques et culturelles, des souvenirs émotionnels, de l'espoir, des attentes et craintes issues de l'expérience de vie de la personne. Ces schèmes d'émotions aident à expliquer ce qui est important dans la vie d'une personne donnant du sens aux sensations corporelles ressenties, aux pensées évoquées et aux actions entreprises (Ibid., 1997). Ils représentent un concept important de l'intervention basée sur les émotions. L'intervention basée sur les émotions vise à explorer directement et en profondeur la réponse émotionnelle et la séquence de la situation afin d'activer une expérience de changement de l'expérience (Ibid., 1997). Ce changement vécu à travers les émotions représente un ensemble complexe du processus émotionnel et cognitif qui requiert une variété de types d'interventions afin de les modifier.

Dans le but d'approfondir la compréhension de cette séquence de traitement de l'émotion et de l'information, la figure suivante (Figure 4) illustre le parcours des schèmes d'émotions provenant d'une situation par laquelle un traitement à la fois émotionnel et cognitif se produit.



Note. Figure adaptée de Greenberg et al., 1997.

Figure 4. Traitement de l'émotion et de l'information

Il est possible d'y constater que le point d'origine de la séquence s'alimente à partir d'un stimulus (S) donné. Par la suite, ce stimulus (S) est traité par une variété de niveaux de traitement d'information complexe. Il existe deux niveaux distincts de création de sens; le niveau expérientiel et le niveau conceptuel. Le niveau expérientiel mène aux schèmes d'émotions (SE) qui empruntent une voie plus rapide, alors que le niveau conceptuel guide vers un traitement cognitif (TC) plus lent qui passe préalablement par la pensée consciente. La rapidité du traitement du stimulus à l'égard des schèmes d'émotions émet une réponse émotionnelle (RE) qui peut générer possiblement des pensées conscientes (PC). Ces pensées conscientes sont cependant influencées

plus directement par un traitement cognitif de l'information (TC). Les émotions et pensées ainsi produites par ces niveaux de traitement interagissent mutuellement en s'influençant l'une et l'autre afin de produire une séquence émotion-cognition (E-C) et une réponse comportementale (RC).

Ce modèle théorique représente, pour Greenberg et al. (1997), un outil permettant de comprendre le rôle des schèmes d'émotions utilisés spécifiquement pour l'intervention basée sur les émotions portant directement sur les réponses émotionnelles provenant des schèmes d'émotions de l'individu. La compréhension qu'offre la conception du processus émotionnel et du traitement de l'émotion et de l'information sont susceptibles de nourrir les analyses de la recherche.

3. LE PROCESSUS DÉCISIONNEL DE CARRIÈRE

Avant d'examiner directement le processus décisionnel de carrière, il apparaît pertinent, dans un premier temps, de le situer à l'intérieur du développement de carrière. Par la suite, les processus décisionnels de carrière comportant des expériences émotionnelles sont exposés, suivis du choix de la conception retenue comme ancrages théoriques pour cette recherche doctorale. Puis, cette conception est présentée dans le but de mieux comprendre comment s'orchestre le processus décisionnel de carrière dans le cadre de la recherche.

Bien qu'il existe diverses catégorisations ou classifications des théories du développement de carrière (Bujold et al., 2000), ces conceptions reposent essentiellement sur deux fondements philosophiques : le positiviste et le postmoderniste (Brown, 2012). Selon cet auteur, le paradigme positiviste réfère aux postulats suivants : le comportement est mesurable objectivement par

l'utilisation d'instrument de mesure, le comportement humain peut être étudié en dehors de son contexte, une relation de cause à effet est observée, les résultats peuvent être généralisables à d'autres personnes qui vivent des situations semblables dans certaines conditions. Pour leur part, les théories constructivistes ainsi que les théories, parfois qualifiées d'émergentes, se retrouvent sous les théories postmodernistes. Brown (2012) les distingue par les éléments suivants : le comportement humain est non linéaire et ne peut pas être qu'objectif, les relations de causes à effets ne sont pas observables, les données de recherche ne sont pas généralisables, les échantillons sont aléatoires, les procédures sont souvent qualitatives. Il est également spécifié par cet auteur que les conseillères et les conseillers qui partagent cette vision aident les gens à construire leurs objectifs de carrière selon leurs perceptions et le contexte dans lequel ils sont.

Considérant que le développement de carrière correspond à un processus qui s'étend tout au long de la vie où la plupart des gens se préparent à choisir, effectue un choix et continue de faire des choix parmi les diverses professions dans la société (Brown et Brooks, 1990), il est possible de noter qu'un individu peut être amené à prendre de nombreuses décisions pendant son parcours professionnel tout au long de sa carrière.

Le concept de décision a été défini au fil du temps par de nombreuses disciplines. Les définitions de plusieurs auteures et auteurs (Bellut, 2002; Bowen, 2005; Cadet et al., 2009; Cashmore, 2008; Danvers, 2009; Gati et al., 1996; Germeijs et Verschueren, 2005; Germeijs, Luychx, Notelaers, Goossens et Verschueren, 2012; Nylen, 1990) mettent en évidence certains éléments communs de ces conceptions. Il est observé que la décision réfère globalement à un choix

à effectuer parmi plusieurs possibilités dans le but de résoudre un problème pouvant impliquer des conséquences.

En examinant les décisions de carrière que les élèves de la dernière année du secondaire sont amenés à prendre, il est possible d'affirmer que le choix d'un programme de formation permettant de s'engager dans une formation qualifiante et préparant à l'exercice d'un travail correspondant représente fort probablement la plus grande décision qu'ils auront à prendre à ce jour.

Dans le domaine de la carrière, plusieurs chercheuses et chercheurs se sont intéressés au concept de décision à travers le temps (Amundson, 2005; Arroba, 1977; Blustein, 1987; Dilley, 1965; Gati, 1986; Gelatt, 1989, 1993; Harren, 1979; Poirier et Gagné, 1987; Cochran, 1991; Patton et Mc Mahon, 2014; Pryor et al., 2003, 2011; Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard et Bignon, 2010), alors que d'autres ont documenté le concept de l'indécision de carrière (Callanan et Greenhaus, 1990; Dosnon, 1996; Falardeau et Roy, 1999; Forner, 2001; 2007; Gati et Tal, 2008; Germeijs et De Boeck, 2003; Hartman, Fuqua et Blum, 1985; Osipow et Fitzgerald, 1996).

Devant ce vaste éventail de conceptions, seulement celles pouvant s'appliquer à la carrière et tenant compte de l'expérience émotionnelle sont examinées de plus près. Elles sont considérées comme étant importantes dans le domaine et se situent sur une période couvrant les quarante dernières années.

3.1 Les processus décisionnels de carrière tenant compte de l'expérience émotionnelle

Afin de mieux comprendre comment s'effectue ce processus décisionnel de carrière, une analyse conceptuelle permet d'observer la présence de certains éléments les caractérisant. Bien que la présence d'une interprétation subjective de la part de la personne qui prend une décision ainsi que d'un traitement perceptuel et cognitif soit observée par plusieurs auteures et auteurs (Forner, 1998, 2001, 2007; Gati, et al., 1996, 2003; Krieshok et al., 2009; Mitchell et al., 1990, 1996; Peterson et al., 1991, 1996 : Young et al., 1996), on relève d'autres caractéristiques, dont la conscience, la rationalité, l'information, l'objectif, les facteurs externes ainsi que les facteurs internes, présentés dans les paragraphes suivants.

Le processus décisionnel de carrière semble se produire à la fois de façon consciente et inconsciente. Même si toutes les auteures et tous les auteurs retenus (Forner, 1998, 2001, 2007; Gati et al., 1996, Gati et Tal, 2008; Gelatt, 1989; Krieshok et al., 2009; Mitchell et al., 1990, 1996; Peterson et al., 1991, 1996) indiquent que le processus décisionnel s'effectue de façon consciente, la conception de Krieshok et al. (2009) ainsi que celle de Young et Domene (2012) précisent que la décision peut aussi se réaliser de façon inconsciente, c'est-à-dire qu'elle ne requiert pas nécessairement la conscience de la pensée (ex. : l'intuition).

En ce qui concerne la vision de la rationalité dans la prise de décision, deux postures sont observées : rationnelle et autre que rationnelle⁸. La première, comme l'indiquent Hartung et al.

⁸ Traduction libre du terme anglais other-than-rational par autre que rationnelle.

(2002), considère que les modèles de prise de décision sont rationnels, logiques, objectifs et indépendants. La seconde, qualifiée comme étant une vision autre que rationnelle par Philipps (1997), prend en considération la complexité des interactions entre les différents rôles à laquelle un individu est confronté tout au long de sa vie, dans un monde où le marché du travail est en constante évolution et les changements sont multiples. Parmi les conceptions de la décision et de l'indécision vocationnelle tenant compte de l'expérience émotionnelle, Krieshok et al. (2009) ainsi que Young et al. (1996) se distinguent nettement des autres en adoptant une perspective qui reconnaît des aspects considérés non rationnels, comme les émotions. Ces auteurs spécifient que le raisonnement concernant la carrière ne repose pas que sur la cognition. À cet effet, Gelatt (1962) qui préconisait une approche totalement rationnelle de la prise de décision a fait volte-face en 1989 en proposant l'incertitude positive. Pour ce spécialiste de la prise de décision qui ne se dédie pas exclusivement à la décision de carrière, les méthodes de prise de décision rationnelle, logique et scientifique ne sont pas nécessairement obsolètes, mais elles s'avèrent insuffisantes dans un contexte où tout change rapidement. Il précise qu'un équilibre est nécessaire entre les décisions rationnelles issues de la science classique et l'intuition appartenant à la science moderne. Un conseil formulé par Gelatt (1993) illustre bien ce principe : « Utilisez un processus logique de prise de décision et servez-vous aussi d'autre chose » (p. 3).

La notion d'information est un élément qui caractérise également la décision. Le traitement de l'information et son intégration semblent occuper une place importante dans les modèles théoriques des processus décisionnels. Lors de la prise de décision, plusieurs informations sont traitées par la personne qui se questionne concernant la carrière. La plupart des auteures et des auteurs (Forner 1998, 2001, 2007, Gati et al., 1996; Mitchell et al., 1990, 1996; Peterson et al.,

1996) conviennent que l'information est principalement liée à soi, au monde scolaire et au monde professionnel. Pour Mitchell et al., (1996), Young et al. (1996, 2006) ainsi que Krieshok et al. (2009) qui partagent une vision socioconstructiviste, l'information se crée par l'apprentissage expérientiel. L'information, en étant traitée et intégrée, est donc amenée à changer puisqu'elle fluctue selon l'interaction d'une personne dans son environnement. Cette vision est appuyée par Gelatt (1989) qui souligne que l'information est organisée et réorganisée dans le processus de décision puisque l'information et les faits changent rapidement; ce qui est certain aujourd'hui ne le sera pas forcément demain (Gelatt, 1989). Les auteures et les auteurs (Forner, 1998, 2001, 2007; Gati et al., 1996; Gelatt, 1989; Krieshok et al., 2009; Mitchell et al., 1996; Peterson et al., 1996; Young et Valach, 2006) s'entendent également sur la subjectivité avec laquelle un individu reçoit et traite l'information. Dans la conception de l'indécision vocationnelle de Gati et al. (1996) ainsi que celle de Forner (1998, 2001, 2007), le manque d'information constitue une entrave à la décision. Bien que ces auteurs tiennent compte de l'information lors du processus décisionnel, la conception de Peterson et al. (1996) est celle qui la considère davantage. Elle aborde la décision vocationnelle comme un traitement cognitif de l'information visant à résoudre un problème d'orientation.

Les processus décisionnels de carrière examinés visent tous le même objectif : effectuer un choix permettant la résolution d'un problème d'orientation (Forner, 1998, 2001, 2007; Gati et al., 1996, 2008 ; Krieshok et al., 2009; Mitchell et al., 1990, 1996 et Peterson et al., 1991, 1996) afin qu'un individu puisse prendre la meilleure décision possible compte tenu du contexte dans lequel il se développe. La conception de Young et al. (1996, 2006), pour sa part, porte plutôt sur les actions orientées vers des buts et des intentions lors du développement de carrière.

La prise de décision de carrière semble pouvoir s'observer par la manifestation d'une finalité qui peut être variable selon les conceptions. L'observation de comportements, d'actions, d'attitudes ou de conduites, de la part de l'individu qui décide, est reconnue par presque toutes les théories du processus décisionnel tenant compte de l'expérience émotionnelle. Parmi les auteures et auteurs consultés, seulement Gati et al. (1996) considèrent qu'il en résulte des manifestations cognitives, des croyances ainsi que des anticipations à l'égard du futur. Peterson et al. (1996) ainsi que par Mitchell et al. (1996) conviennent que la prise de décision peut permettre l'acquisition d'habiletés et de connaissances. De plus, Peterson et al. (1996) et Krieshok et al., (2009) ajoutent que la prise de décision de carrière peut aussi se traduire par un engagement.

Une dernière caractéristique des processus décisionnels concerne la présence de deux types de facteurs susceptibles d'influencer le processus décisionnel : internes et externes. Les facteurs considérés internes – proviennent de la personne elle-même – concernent de façon importante les émotions et les cognitions. Les facteurs externes – proviennent de l'extérieur de la personne – sont liés à l'environnement de l'individu. Toutes les conceptions ciblées, à l'exception de Peterson et al. (1996), spécifient la complexité des interactions de l'individu dans l'environnement.

Eu égard à ce qui précède, il est possible de proposer une définition synthèse du processus décisionnel en ce qui concerne les principales caractéristiques observées. Bien qu'il existe des ressemblances et des divergences entre des théoriciennes et des théoriciens, des caractéristiques communes peuvent être relevées. Elles sont illustrées par la figure 5 en reprenant chacune des caractéristiques énoncées précédemment.

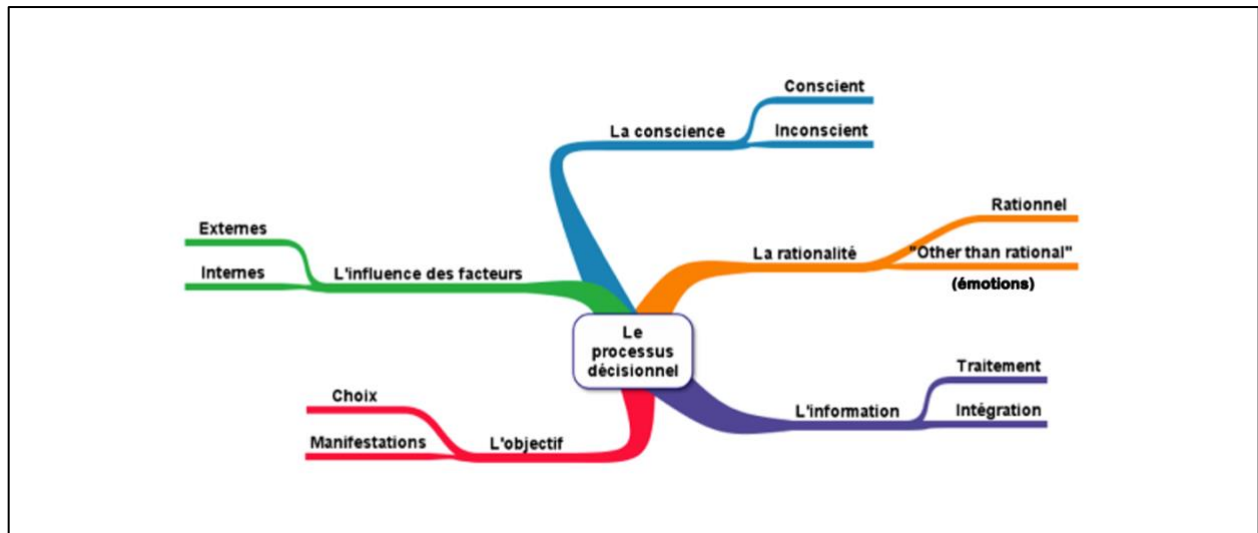


Figure 5. Synthèse des caractéristiques du processus décisionnel de carrière tenant compte de l'expérience émotionnelle

Ainsi, il apparaît que le processus décisionnel de carrière tenant compte de l'expérience émotionnelle s'articule de façon consciente ou inconsciente en engageant la rationalité ainsi que des éléments autres que rationnels, comme les émotions. Il implique le traitement de l'information et son intégration en vue de faire un choix qui se manifeste par des comportements, des actions ou des cognitions. Le processus décisionnel de carrière est aussi influencé par des facteurs externes et internes de la personne.

3.2 La conception retenue

Dans le but d'améliorer la compréhension du processus décisionnel de carrière auquel est confronté l'élève de la dernière année des études secondaires, le choix d'un modèle théorique

permet d'offrir un référentiel sur lequel s'appuyer lors de l'analyse des résultats tout en fournissant des balises théoriques à la recherche (Fortin, 2010).

La théorie de l'action en contexte (Young *et al.*, 1996, 2006; Young et Valach, 2008) semble prometteuse pour expliquer le processus décisionnel de carrière dans le cadre de la présente recherche. Elle est retenue pour diverses raisons. Tout d'abord, elle contient toutes les caractéristiques relevées dans la figure 5, ce qui, à notre avis, la rend très complète. Dans cette conception (Young *et al.*, 1996, 2006, 2008), il est possible d'y observer que l'information est perçue et traitée de façon subjective par la personne qui prend une décision (Young *et al.*, 2002, 2005, 2008; Young, Valach et Domene, 2015). Les actions et les projets de carrière qui se réalisent peuvent survenir de façon consciente ou inconsciente (Ibid., 2008). La théorie de l'action en contexte, ne considère pas la carrière dans une perspective dualiste ou rationnelle séparant l'émotion de la cognition, et elle prend en considération la participation de facteurs internes et externes (Ibid., 1996). La prise de décision est observable par des comportements manifestés et des actions qui soutiennent des intentions et des buts (Young *et al.*, 1996, 2002, 2005, 2006, 2008). Elle tient également compte des dimensions biologique, psychologique et sociale des émotions. La théorie de l'action est celle qui reconnaît le plus la contribution active des émotions ainsi que leur intégration dans les actions du processus décisionnel de carrière. Sa perspective adaptative semble tenir compte de la réalité du 21^e siècle dans lequel les élèves ont à prendre une décision de carrière. D'ailleurs, la théorie de l'action en contexte (Young *et al.*, 1996) a donné suite à des recherches empiriques (Young et Domene, 2012; Young *et al.*, 1997) réalisées auprès d'une clientèle adolescente, comme indiqué dans le chapitre précédent. Cette conception est présentée au point suivant afin de bien saisir l'apport théorique qu'elle peut offrir à la présente recherche.

3.3 La théorie de l'action en contexte

Telle que l'évoque son nom, cette théorie adopte une perspective contextuelle et elle s'inscrit dans un paradigme épistémologique constructiviste. Elle considère que la société se construit par l'action (Young et al., 2006). C'est donc en posant des actions que les gens construisent leur vie, incluant la carrière (Young et Domene, 2012). Le développement de carrière se réalise et prend un sens lorsque la personne est en mouvement dans un contexte spécifique (Young et al., 2006). Ainsi, toute action est rattachée à un contexte particulier dans la vie quotidienne des gens et elle est liée à l'expérience et à l'histoire d'une personne (Ibid.).

L'action humaine constitue la notion centrale de cette théorie. Elle correspond, selon Young et al. (2006), à un construit utilisé par les gens pour donner du sens à leur propre comportement ainsi qu'à celui d'autrui. L'action tient compte des processus émotionnel et cognitif ainsi que des significations sociales. Elle est orientée et organisée selon des dimensions hiérarchiques, séquentielles et parallèles en plus d'être intentionnelle et dirigée vers un but (Young et al., 2002). Elle représente également la clé de compréhension du fonctionnement humain (Young et al., 2006).

Selon Young et al. (1996, 2005), cette conception s'articule autour de trois dimensions : 1) les perspectives de l'action, 2) les niveaux d'organisation de l'action ainsi que 3) les systèmes d'action. Ces éléments sont reliés entre eux de façon complexe et dynamique (Young et al., 2002).

En ce qui concerne la première dimension, soit les perspectives de l'action, elles sont au nombre de trois : 1) le comportement manifesté, 2) les processus internes et 3) la signification

sociale (Young, Valach, Marshall, Domene, Graham et Zaidman-Zait, 2010). La première perspective réfère à la manifestation d'un comportement externe ou la réalisation d'une activité comme le fait de parler, d'écouter, d'argumenter dans un contexte précis (Young, Valach et Domene, 2015). La deuxième perspective, les processus internes, concernent les processus cognitifs subjectifs et le processus émotionnel dont une personne fait l'expérience lors d'une activité. Ces processus conduisent vers la compréhension, le contrôle et la régulation de l'action procurant un sens à la réaction et au comportement produit de la personne (Ibid.). Puis, la troisième perspective, la signification sociale, représente l'explication qu'une personne construit au sujet de l'action pour elle-même et pour autrui à l'égard d'une situation. L'action intentionnelle est donc partagée socialement. Les normes, règlements et conventions procurent une signification sociale tout comme une personne poursuit des buts en agissant (Ibid.). Il apparaît également pour ces chercheurs que les conversations et les récits portant sur des actions se fondent sur une signification sociale. Il est précisé par Young et al. (2006) que ces trois perspectives de l'action sont aussi considérées de façon holistique, c'est-à-dire qu'elles concernent la personne dans sa globalité.

En ce qui a trait à la deuxième dimension de la conception de Young et al., (1996, 2005), soit les niveaux d'organisation de l'action, ils sont également au nombre de trois : 1) les éléments, 2) les étapes et 3) les buts. Au tout premier niveau se situent les éléments de l'action comme des phrases verbales, des mouvements physiques et des particularités de l'environnement impliquées dans la production d'une tâche. Un élément n'apparaît pas de façon isolée, mais plutôt séquentielle. Par exemple, l'action de participer à une conversation comporte plusieurs éléments comme des affirmations, des questions, des sourires, des haussements d'épaules ou la position assise dans une salle d'entrevue (Young et al., 2015). Une succession d'éléments précis dirigés vers un but

commun ou un objectif crée donc le second niveau d'organisation de l'action qui concerne les étapes. Ces étapes se définissent par les moyens intentionnels par lesquels une personne se dirige vers des buts par leurs actions (Ibid.). En reprenant l'exemple de la participation à une conversation, les étapes seraient l'introduction du sujet de discussion, la présentation des opinions, la recherche d'informations et la fin de la conversation permettant de s'engager dans une autre activité (Ibid.). C'est par les étapes qu'un ordre séquentiel de l'action se forme. Les étapes mènent aux buts par un processus de désir pour arriver à ses fins (Young et al., 1996, 2002; 2005). Le dernier niveau d'organisation de l'action est représenté par les buts de l'action. Les buts sont la somme des intentions et finalités visées par la personne qui s'engage dans l'action (Young et al. 2015). En poursuivant toujours avec le même exemple, il est possible de dégager que l'action de converser avec une autre personne peut servir à différentes fins dont celle de partager des informations concernant une personne ou d'obtenir des conseils pour faire face à une problématique vécue.

En ce qui concerne la troisième et dernière dimension de la conception de Young et al. (1996, 2005), soit les systèmes d'action, ils sont identifiés au nombre de quatre : 1) l'action individuelle, 2) l'action conjointe, 3) le projet et 4) la carrière. Ces systèmes sont hiérarchisés et organisés en éléments, but et étapes (niveaux d'organisation). Ils peuvent tous être perçus par la conduite manifestée, des processus internes ou des significations sociales et ils se distinguent par leur temporalité, leur degré de complexité et leur organisation de l'action (Young et al., 2006). Les deux premiers systèmes d'action, l'action individuelle et l'action conjointe, sont des actions à court terme ayant un ancrage cognitif, social et présent dans l'environnement de tous les jours. L'action individuelle est posée par une personne alors que l'action conjointe réfère à l'intentionnalité du

comportement d'un groupe de personnes à réaliser un but commun ou un processus commun (Collin et al., 2000; Young et al., 1997). Le troisième système d'action, le projet représente une série d'actions construite vers un but commun qui se situe dans un espace temporel à moyen terme (Young et al., 2002, 2005). Sans projet, il n'y a pas de carrière (Young et Valach, 2006). Puis, le quatrième système d'action, la carrière, correspond à l'organisation et à la construction de projets qui existent à long terme et qui occupent une place hautement significative dans la vie de la personne (Young et Valach, 2005). C'est une construction sociale qui se caractérise par sa complexité, sa durée et par la densité de ses interconnexions (Young et Valach, 2006). La carrière représente bien plus qu'une simple décision.

Elle doit plutôt être vue comme une construction sociale élaborée dans différentes perspectives (subjective, celle du système professionnel ou de la psychologie quotidienne) qui inclut d'autres systèmes, tels que les projets, et se réalise par l'engagement quotidien dans des actions individuelles et conjointes dans le cadre de ces projets. (Ibid., p. 501)

Selon Young et al. (1996, 2000, 2002), l'émotion est sous-représentée dans le domaine de la carrière alors que la carrière est essentiellement liée à l'émotion (Ibid., 1996). Dans cette conception, l'émotion concerne l'action et elle y occupe une place significative. C'est aussi par l'interaction entre l'action, la cognition et les émotions qu'une personne s'intègre dans une culture, dans la société (Ibid., 1996). Pour ces chercheurs, les émotions jouent trois principaux rôles dans le développement et le counseling de carrière. Premièrement, les émotions servent à énergiser et à motiver l'action. Elles influencent la conduite de l'action vers des buts (Ibid., 1997). Il semble

difficile d'imaginer qu'un projet ou une carrière puisse être engendré et maintenu à long terme sans le soutien des émotions. Par exemple, un musicien doit être motivé par l'amour de la musique pour pratiquer de façon répétitive une pièce qu'il veut maîtriser (Ibid., 2002). Deuxièmement, les émotions permettent de réguler l'action, le projet et la carrière. Les gens comptent sur les processus internes pour prendre des décisions lors des moments qui les mènent à l'action (Ibid.). Les émotions permettent à une personne de s'autoréguler pendant l'action (Ibid., 1996). Troisièmement, les émotions donnent du sens aux objectifs poursuivis (Ibid., 1996, 1997). Elles procurent la clé du récit du projet et de la carrière. Puisque les émotions sont associées aux besoins, aux désirs, aux objectifs et aux buts, il devient possible d'avoir accès, de développer et d'orienter le récit en lien avec le projet et la carrière (Ibid. 1997).

Les émotions peuvent donc faciliter ou nuire à l'action dans la vie quotidienne ainsi que dans le counseling de carrière (Domene et al., 2015). Ces chercheurs suggèrent aux clientes et aux clients, aux conseillères et aux conseillers d'opter pour l'exploration des émotions lorsqu'ils font face à une impasse en counseling de carrière. D'ailleurs, une approche en counseling se basant sur la théorie de l'action en contexte (Young et al., 2011, Domene et al., 2015) propose à la cliente ou à un client et à une conseillère ou à un conseiller de s'engager conjointement dans cinq tâches essentielles : 1) créer et maintenir une alliance de travail, 2) identifier l'organisation et les systèmes d'action qui sont importants dans la vie de la cliente ou du client, 3) aborder la problématique touchant les actions, projets et la carrière, 4) s'adresser aux émotions et à la mémoire émotionnelle, 5) s'intéresser à ce qui se produit dans la vie quotidienne de la cliente ou du client (Ibid.). En counseling de carrière avec une clientèle adolescente, il est recommandé aux conseillères et aux conseillers, selon cette approche, d'accorder plus d'importance à ce que font les adolescentes et

les adolescents puisque ces informations peuvent révéler comment leurs actions sont dirigées vers les buts qu'ils poursuivent à l'égard de leur carrière (Marshall, Nelson, Goessling, Chipman et Charles, 2015).

4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

La conception de Greenberg et al. (1997) sur le processus émotionnel, et celle de Young et al., (1996, 2006) sur le processus décisionnel de carrière constituent le cadre d'analyse de cette thèse. Ces théories sont mobilisées pour l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats de cette recherche. Elles mettent l'accent sur les émotions qui guident les personnes dans leurs actions, notamment pour effectuer un choix de carrière. Les émotions semblent interreliées avec les cognitions et les actions dans le développement de la carrière tout comme dans le processus décisionnel de carrière.

De plus, certains rapprochements entre la théorie de l'action en contexte (Young et al., 2011; Domene et al., 2015) et l'intervention basée sur les émotions – approche centrée sur la cliente ou le client, utilisée en counseling qui met l'accent sur le processus émotionnel tel que conçu par Greenberg et al. (1997) – sont également relevés par Watson (2011, 2015). Cette dernière affirme que ces deux approches théoriques peuvent très bien se combiner puisqu'elles ont toutes deux comme objectif de libérer les clientes et les clients de l'immobilité afin qu'ils puissent aller de l'avant dans leur vie. Elle indique quatre raisons à ce jumelage : 1) Ces deux théories soulèvent l'importance de l'expérience subjective et de la compréhension de l'être humain et de son fonctionnement, 2) Elles reconnaissent l'importance de l'actualisation et de la croissance afin de s'adapter, 3) Elles considèrent que les gens ont conscience d'eux-mêmes et qu'ils sont capables

d'autoréflexion ce qui les rend aptes à diriger leur vie en effectuant des choix et des actions et, 4) Elles entretiennent la croyance, appuyée empiriquement, que le potentiel humain est optimisé dans des relations caractérisées par le respect, l'authenticité, l'acceptation et l'empathie (Ibid.). Ainsi, il apparaît que ces deux conceptions offrent un éclairage judicieux du processus émotionnel et du processus décisionnel de carrière afin de contribuer à répondre à l'objectif général de la recherche.

4.1 L'objectif général de recherche

La recherche a comme objectif général de comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière.

En vue d'atteindre cet objectif général de recherche, des objectifs spécifiques de recherche référant à des opérations concrètes guident la réalisation du projet de recherche (Fortin et Gagnon, 2016).

4.2 Les objectifs spécifiques de recherche

Les deux objectifs spécifiques de recherche poursuivis sont:

1. Décrire les émotions des élèves de la dernière année des études secondaires au cours processus décisionnel de carrière.
2. Analyser le processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière.

5. L'INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE

Cette thèse établit des liens dynamiques entre la recherche, la formation et la pratique, ce qui correspond également à la thématique du doctorat de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Sur le plan de la recherche, cette étude contribue à créer de nouvelles connaissances scientifiques recherchées et soulevées dans la problématique. Elle permet de documenter la présence des émotions au cours du processus émotionnel de carrière et de dégager l'expérience émotionnelle vécue par les élèves de la dernière année des études secondaires. Une analyse du processus émotionnel offre un éclairage novateur et complémentaire aux théories du développement de carrière abordées dans le cadre d'analyse. Cette étude propose une conceptualisation susceptible d'inspirer des travaux de recherche ou la création d'outils favorisant le développement de carrière. La production de savoirs produite peut être bénéfique aux conseillères et aux conseillers d'orientation qui accompagnent les élèves dans leur choix de carrière ainsi qu'aux élèves qui traversent cette étape décisive du choix de carrière en fin d'études secondaires générale.

Sur le plan de la formation, l'apport de cette étude peut participer au développement des compétences des conseillères et des conseillers d'orientation qui œuvrent en orientation scolaire en leur offrant des opportunités de formation continue. Ces spécialistes pourraient s'approprier la conceptualisation développée ou des contenus théoriques qui en découlent afin de planifier des pistes d'intervention auprès d'une clientèle adolescente. Les conseillères et les conseillers d'orientation seraient sensibilisés à la prise en compte de l'expérience émotionnelle au cours du

processus décisionnel de carrière. Cela peut susciter des réflexions concernant leur pratique professionnelle. Les bases théoriques de cette étude peuvent également être mises à contribution lors de la formation initiale dispensée dans les programmes universitaires en orientation afin de guider les étudiantes et les étudiants dans leur conception de l'intervention en orientation.

Sur le plan de la pratique, les apprentissages réalisés par la formation peuvent nourrir la conception d'intervention éducative en orientation scolaire auprès d'élèves du secondaire. Cette étude offre également des pistes d'intervention en counseling de carrière avec des clientes ou des clients vivant des émotions intenses au cours de leur processus décisionnel de carrière. Il serait possible d'intégrer des éléments conceptuels de cette étude dans la construction d'outils concrets d'exploration personnelle ou d'aide à la décision de carrière. Ainsi, on remarque que les retombées engendrées par cette étude concernent à la fois la recherche, la formation et la pratique professionnelle.

Dans le chapitre suivant, les intentions méthodologiques visant l'atteinte des objectifs spécifiques et de l'objectif général sont présentées ainsi que les perspectives dans lesquelles s'inscrit la recherche.

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE

La méthodologie occupe une place importante puisqu'elle présente la mise en œuvre de l'étude, les stratégies et le plan d'action qui conduira aux méthodes de recherche (Baende Ekungola, 2015; Morgan, 2007). Il est attendu qu'elle regroupe l'ensemble des idées directrices qui orientent l'investigation empirique (Ferréol et Deubel, 1993).

Par conséquent, plusieurs décisions d'ordre méthodologique doivent être prises afin d'établir la structuration de la recherche. Ce chapitre vise à clarifier la méthodologie et la logique employées afin de guider la présente recherche. La démarche est exposée de sorte à répondre à l'objectif général et aux objectifs spécifiques de recherche.

Tout d'abord, le type de recherche est annoncé. La posture épistémologique est énoncée dans le but de préciser sous quel angle la recherche est menée. Les informations servant à décrire l'échantillonnage sont ensuite indiquées. Les instruments utilisés sont présentés et ils se retrouvent également en annexe. Puis, les procédures concernant la collecte des données, leur traitement ainsi que leur analyse sont détaillés. Finalement, les considérations éthiques appliquées dans le cadre de cette recherche sont exposées.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

La recherche proposée correspond à une recherche fondamentale. Elle vise l'élaboration de nouvelles connaissances (Gauthier, 2010; Van der Maren, 2003). Comme il a été soulevé dans le premier chapitre portant sur la problématique, l'état des recherches actuelles concernant

l'expérience émotionnelle des élèves au cours du processus décisionnel de carrière est insuffisant. La recherche est menée afin de mieux connaître et de comprendre ce phénomène. Elle suit une logique inductive (Gingras et Côté, 2000) investiguant la situation à partir de cas particuliers d'élèves.

Une méthodologie mixte est utilisée. Dans ce type de recherche, les éléments d'approche quantitative et qualitative sont combinés ainsi que les procédures de recherche à l'intérieur d'une même recherche (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007). Ce croisement méthodologique semble plus approprié pour différentes raisons : 1) répondre aux questions de recherche soulevées (Creswell, 2015; Tashakkori et Teddlie, 2003), 2) permettre une certaine complémentarité (Green, Caracelli et Graham, 1989; Hanson, Creswell, Plano Clark, Petska, et Creswell, 2005), 3) offrir une compréhension plus complète du problème de recherche (Creswell, 2014, 2015; Creswell et Plano Clark, 2007; Tashakkori et al., 2003) et 4) améliorer la crédibilité des résultats par une triangulation de certaines données (Hesse-Biber, 2010; Tashakkori et al., 2010).

Le design de recherche séquentiel explicatif de Creswell et Plano Clark (2011) est retenu pour mener l'étude. Dans ce modèle, une recherche quantitative est d'abord conduite, suivie d'une recherche qualitative. Les résultats sont ensuite liés lors de la phase d'interprétation (Aldebert et Rouzies, 2014; Creswell 2014; Creswell et al., 2011; Creswell, Plano Clark, Gutmann et Hanson, 2003; Hanson et al., 2005). Comme l'illustre la figure suivante (Figure 6), la première phase concerne la collecte et l'analyse des données quantitatives. La deuxième phase réfère à la collecte et l'analyse des données qualitatives, alors que la troisième phase correspond à l'interprétation.

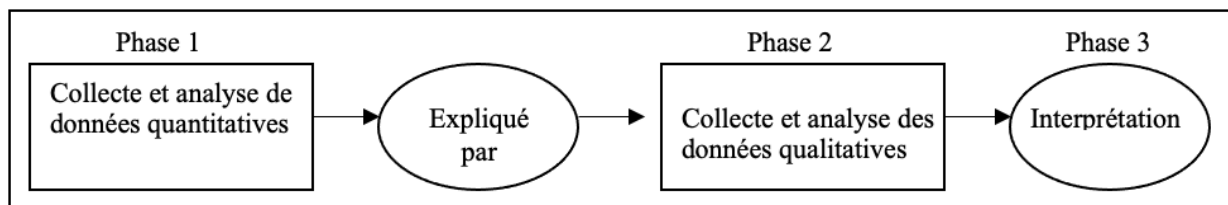


Figure 6. Design séquentiel explicatif, adapté de Creswell et al. (2011)

Trois éléments importants ont été pris en compte dans le choix de ce design de recherche : la pondération, la temporalité ainsi que l'interaction entre les approches quantitative et qualitative. La pondération se rapporte à l'importance accordée à l'approche méthodologique utilisée et aux méthodes de recherche qui en découlent. Elle permet de prioriser les stratégies de recherche qui seront utilisées et de déterminer le poids de chacune (Aldebert et al., 2014; Creswell, 2003, 2015; Hesse-Biber, 2010; Johnson et al., 2004; Terrell, 2012). Des chercheuses et des chercheurs ayant plus de proximité envers un des deux pôles peuvent également adhérer à une approche mixte tout en conservant une dominance méthodologique. À ce moment, la seconde approche devient auxiliaire (Hesse-Biber, 2010). Dans la présente recherche, l'approche qualitative est prédominante puisque son emploi permet d'analyser le processus émotionnel des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière en plus de viser la compréhension de l'expérience émotionnelle de ces élèves à cette étape de leur vie. L'approche quantitative pour sa part est considérée secondaire, car elle permet de décrire l'expérience émotionnelle et de cibler les élèves qui acceptent de partager leur expérience et qui font partie du sous-échantillon. La temporalité pour sa part, renvoie à la séquence d'apparition des méthodes de recherche utilisées (Hanson et al., 2005; Johnson et al., 2004; Terrell, 2012). L'aspect temporel de la recherche indique que l'étude quantitative précédera l'étude qualitative. L'analyse quantitative

permettra de brosser un portrait des émotions des élèves au cours du processus décisionnel de carrière. De plus, avant de pouvoir traiter du processus émotionnel des élèves, il importe tout d'abord de cibler ceux qui ressentent des émotions avec une certaine intensité lors du choix de carrière pour ensuite investiguer qualitativement la situation. L'interaction entre les approches concerne la façon de combiner les méthodologies quantitatives et qualitatives ainsi que le moment d'utiliser des procédures permettant le mariage des deux types de données (Creswell, 2014; Johnson et al., 2011; Tashakkori et al., 2010; Terrell, 2012). Les résultats quantitatifs sont combinés aux résultats qualitatifs lors de la phase d'interprétation. Les résultats qualitatifs offrent une compréhension du phénomène à l'étude qui est décrite par les résultats quantitatifs. Ainsi, en se référant au système de notation de Morse (2010), il est possible de symboliser le design de recherche de la façon suivante : quan → QUAL synthétisant qu'une recherche quantitative est suivie de façon séquentielle par une recherche qualitative prépondérante.

L'utilisation du design de recherche séquentiel explicatif comporte des avantages et des inconvénients. C'est entre autres ce que Creswell et al. (2007) et Terrell (2012) ont relevé : a) la clarté de ce design simplifie son utilisation, b) la chercheuse ou le chercheur conduit deux phases séparées et collige seulement un type de données à la fois, c) une seule personne peut ainsi mener la recherche sans nécessairement avoir besoin de recourir à une équipe de recherche, d) le rapport de recherche peut être écrit en deux phases, facilitant l'écriture et produisant une démarcation claire pour la lectrice ou le lecteur, e) ce design se prête autant à des études simples que des études multiphasées. Cependant, ce design présente aussi des défis, notamment en ce qui concerne la durée nécessaire à la mise en œuvre des deux phases. La phase qualitative nécessite plus de temps que

la phase quantitative, bien qu'elle puisse se limiter à quelques participantes et participants. Puis les décisions relatives à l'échantillonnage constituent une matière à réflexion pour les chercheuses ou chercheurs. Ils doivent déterminer s'ils utilisent les mêmes individus pour les deux phases, ou s'ils doivent extraire des participantes et des participants d'une même population pour les deux phases. Dans le cadre de cette recherche, les individus participant à la phase qualitative sont extraits de ceux de la phase quantitative. Ils ne sont donc pas identiques, mais ils proviennent du même échantillon.

2. LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Bien que les méthodologies mixtes se situent au milieu du continuum des paradigmes quantitatif et qualitatif, elles se positionnent en tenant compte de la posture épistémologique d'une chercheuse ou d'un chercheur ou de ses considérations philosophiques (Aldebert et al., 2014; Creswell, 2014; Greene, 2006; Johnson et al. 2007; Tashakkori et al., 2003). La posture adoptée par la doctorante est interprétative constructiviste alors que l'attitude épistémologique est expérientielle.

Selon Paillé et Mucchielli (2008), la posture correspond à une position détenue par une chercheuse ou un chercheur en lien avec un projet de compréhension d'une situation. Elle représente, en quelque sorte, la toile de fond de l'interprétation (Ibid.). L'attitude, quant à elle, réfère à la disposition de l'esprit, la façon d'approcher, d'appréhender et de traiter les données (Ibid.).

La posture épistémologique est interprétative puisqu'elle est centrée sur l'expérience émotionnelle des élèves dans ce contexte. Il est d'ailleurs soulevé par Dolbec et Prud'homme (2009), que les chercheuses ou les chercheurs qui se positionnent dans ce paradigme tentent de comprendre le monde selon les explications ancrées dans la subjectivité et la prise de conscience individuelle. Cette approche conduit vers des significations et des actions (Miles et Huberman, 2003), tout comme la quête de sens des émotions est poursuivie lors du processus décisionnel de carrière qui se concrétise par des actions. Elle met l'accent sur le sens produit par l'humain et sur sa compréhension (Loseke, 2013).

La posture épistémologique est aussi constructiviste. Dans cette recherche, la savoir est considéré comme un construit. Les concepts et les théories sont bâtis par les chercheuses et chercheurs ainsi que par les participantes et participants qui tentent d'expliquer et de donner du sens à leurs expériences (Corbin et Strauss, 2008). Les connaissances produites sur le processus émotionnel des adolescentes et des adolescents au cours du processus décisionnel de carrière se construisent par l'analyse de la compréhension des participantes et des participants ainsi que de celle de la doctorante. La posture épistémologique correspond au constructivisme qui soutient que 1) le comportement est non linéaire et ne peut être qu'objectif, 2) les relations de causes à effets ne sont pas observables, 3) les données de recherche ne sont pas généralisables, 4) les échantillons sont aléatoires, et 5) les procédures sont souvent qualitatives (Brown (2012).

L'attitude épistémologique expérientielle teinte également la recherche. L'écoute attentive de la part de la doctorante est centrée sur l'expérience des élèves lors de leur processus décisionnel de carrière. Comme l'indique Berthelot (2012), dans cette perspective, la personne qui effectue la

recherche s'intéresse au sens expérientiel afin de connaître et d'expliquer l'expérience. La collecte et l'analyse des données sont approchées avec une intention d'observer l'expérience émotionnelle des élèves et son processus dans l'optique de répondre à l'objectif général de recherche qui est de comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière.

3. L'ÉCHANTILLONNAGE

Dans le but d'identifier la population visée pour laquelle des conclusions sont attendues par cette recherche, certains éléments sont circonscrits, dont la population, l'échantillon, le sous-échantillon ainsi que les méthodes d'échantillonnage employées.

3.1 La population

La population ciblée par cette recherche est l'ensemble des élèves qui se trouvent en dernière année des études secondaires générales. Considérant que la population se définit comme un ensemble d'éléments qui ont des caractéristiques communes (Fortin et al., 2016), certains critères d'inclusion sont considérés. Tout d'abord, les éléments de la population ou les unités sont représentés par des élèves. Ces derniers fréquentent une école secondaire québécoise à temps plein au secteur des jeunes. Ils complètent leur dernière année de formation générale menant à une diplomation de fin d'études secondaires générales. Au Québec, cela correspond à la cinquième année du parcours secondaire. Selon les statistiques du Gouvernement du Québec (2019a), 70 329 élèves de cinquième secondaire général étaient dénombrés au Québec en 2017-2018 dont 34 377 filles (51 %) et 35 952 garçons (49 %). À la fin de ce parcours, ils ont un choix de carrière à

effectuer puisqu'ils doivent déterminer où ils souhaitent s'engager dans leur avenir pour l'année suivante, tout en respectant la date butoir du premier mars. Le respect de cette date limite leur permet de déposer une demande d'admission dans la majorité des établissements d'enseignement afin de poursuivre leur formation postsecondaire, s'ils le désirent. Le réseau scolaire québécois est composé de 778 écoles secondaires offrant une formation générale, dont 584 (75 %) sont publiques et 194 (25 %) privées, réparties dans les 17 régions administratives du Québec (Gouvernement du Québec, 2019b).

La population accessible est celle des élèves de cinquième secondaire de la formation générale d'une région administrative québécoise au Canada. Ce territoire est sélectionné par convenance en tenant compte de la proximité avec la chercheure pour des raisons de logistique puisque cela facilitera certains déplacements et rencontres nécessaires au déroulement de l'étude tout en tenant compte des ressources financières disponibles pour l'étude. Afin d'éviter des étapes de traduction des instruments de collecte des données en langue anglaise, il est convenu d'effectuer la recherche auprès des écoles francophones seulement. La région administrative retenue comprend 93 établissements secondaires offrant une formation générale en français, dont 69 écoles du réseau public (74 %), ainsi que 24 du réseau privé (26 %) (Gouvernement du Québec, 2019a).

Comme le spécifie Van der Maren (1996), lorsque l'ensemble des individus est hors d'atteinte, il est préférable de se résoudre à travailler avec une portion d'entre eux en constituant un échantillon. Pour cerner l'échantillon, il apparaît important de considérer les décisions prises antérieurement à l'égard de la méthodologie mixte et du choix de design retenu, soit le modèle séquentiel explicatif. Une analyse quantitative précède une analyse qualitative et les éléments

relevés par l'échantillonnage ne sont pas identiques. Il convient donc de rappeler que la recherche quantitative s'effectuera à partir d'un échantillon auquel un sous-échantillon sera extrait afin de procéder à la recherche qualitative.

3.2 L'échantillon

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), l'échantillonnage vise principalement à faciliter la recherche tout en restreignant le nombre de sujets soumis à l'étude de façon à maintenir une bonne représentativité. Il est également soutenu par Yergeau (2009) que la taille de l'échantillon a un effet direct sur la puissance statistique d'une étude. Par souci que les résultats quantitatifs puissent permettre de tirer des conclusions sur la population ciblée, la méthode d'échantillonnage probabiliste est privilégiée. Cette stratégie possède l'avantage de réduire l'erreur d'échantillonnage et d'accroître la représentativité (Fortin et al., 2016).

Les sujets sont donc sélectionnés aléatoirement selon leur appartenance à l'école qu'ils fréquentent. Le tirage des écoles est réalisé par une technique aléatoire simple à partir d'une liste générée par le logiciel Repères⁹ de toutes les écoles secondaires francophones du territoire délimité ayant des classes d'élèves en cinquième secondaire de la formation générale au secteur des jeunes. Les élèves sont recrutés par leur groupe classe, ce qui évite la construction d'une liste complète des individus et facilite leur accès lors des périodes d'enseignement. Tous les élèves présents dans les classes lors de la collecte des données et acceptant de participer à la recherche, composent

⁹ Repères est un logiciel québécois d'information scolaire et professionnelle.

l'échantillon. Aucun critère d'exclusion n'est envisagé. Bien que les groupes soient habituellement composés d'éléments hétérogènes, tendant vers une représentativité, il est possible qu'une certaine homogénéité interne – tendance à se ressembler – soit observée en raison de la proximité géographique (Beaud, 2010).

Initialement, 739 élèves ont répondu au questionnaire électronique proposé lors d'une période de classe. Bien que les élèves intéressés à participer à la recherche aient préalablement donné leur consentement, il leur était possible de se désister à tout moment en cliquant sur l'indication apparaissant à l'écran « Sortir et effacer mes données ». Il en résulte que certains questionnaires se sont avérés incomplets. Ces formulaires ont donc été retirés de la banque de données ainsi que deux questionnaires dont les réponses laissaient croire qu'elles pouvaient être erronées, ce qui représente un taux de rejet de 8 % de tous les questionnaires répondus. La taille réelle de l'échantillon total est donc de 674 élèves.

Les élèves constituant l'échantillon proviennent de quatre écoles secondaires, dont trois sont publiques et une privée. Les élèves sont âgés en moyenne de 16,38 ans et fréquentent tous une école secondaire francophone d'une région administrative québécoise située en banlieue d'une métropole et étudient en dernière année de la formation générale au secteur des jeunes (5^e secondaire). En ce qui concerne la situation socioéconomique des élèves, le Gouvernement du Québec (s.d) calcule deux indices de défavorisation pour chaque école secondaire publique. Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10. Le premier rang est considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé. Les deux indices sont le seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). Le SFR correspond à la proportion des

familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Pour sa part, l'IMSE réfère principalement à deux éléments : 1) la proportion de familles avec enfant dont la mère n'a pas de diplôme et à 2) la proportion des ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien. Parmi les trois écoles publiques de provenance des élèves, une se classe au premier rang du SFR, alors que les deux autres se situent au troisième rang, indiquant que moins de 10 % des élèves sont issus de famille dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu (Gouvernement du Québec, 2019c). Selon l'IMSE, deux écoles se classent au deuxième rang et la troisième école se situe au quatrième rang (Ibid.). En ce qui concerne l'école privée participante, bien que les indices de défavorisation ne soient pas publiés par le Gouvernement du Québec pour les écoles privées, il est possible qu'elle se classe au premier rang pour ces deux indices. Une étude menée par l'Institut économique de Montréal (2008), présentant le portrait des écoles secondaires du Québec recense le revenu des parents et la scolarité de la mère pour chaque établissement d'enseignement secondaire au Québec. On y observe que pour ces deux indicateurs, l'école privée en question est la plus favorisée des quatre écoles participantes. Les revenus des parents des élèves des quatre écoles participantes, enregistrés à ce moment, variaient de 71 958 \$ à 142 024 \$ considérant que la moyenne québécoise était de 82 067 \$. La scolarité de la mère des élèves qui fréquentaient ces mêmes établissements affiche une faible fluctuation, allant de 12,2 à 13,9 années pour une moyenne québécoise de 12,8 années. Ces indicateurs démontrent que peu d'élèves de notre échantillon vivent dans des familles dont le revenu avoisine le seuil de faible revenu. Le milieu socioéconomique des élèves se situe donc parmi les quatre rangs les moins défavorisés au Québec et le revenu des parents est variable selon les divers secteurs économiques dans lesquels ils travaillent.

À la lumière de ces informations, une représentativité de l'échantillon est observée par rapport à la population selon les données produites par le Gouvernement du Québec (2019a, 2019b). Tout d'abord, les proportions d'écoles constituant le réseau scolaire de l'échantillon et de la population sont très représentatives puisqu'elles sont équivalentes (75 % écoles publiques, 25 % écoles privées). Le nombre d'élèves de notre échantillon provenant du réseau public se situe plus précisément à 83 % et celui du réseau privé à 17 % ce qui semble aussi comparable à celui de la population (77 % réseau public, 23 % réseau privé).

Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon apparaissent dans le tableau 1. On y observe que notre échantillon est composé de 362 filles (53 %) et de 312 garçons (46 %). Ces proportions sont également représentatives de la population décrite précédemment qui est constituée de 51 % de filles et de 49 % de garçons. La très grande majorité des élèves faisant partie de l'échantillon sont nés au Canada (94 %), tandis qu'une faible proportion d'entre eux (6 %) sont issus de l'immigration de première et deuxième génération en provenance de 26 pays différents.

Les élèves sont répartis parmi les cinq profils d'études suivants: 1) 317 élèves (47 %) étudient dans le profil régulier, 2) 168 élèves (25 %) dans le profil du Programme d'éducation internationale (PEI), 3) 115 élèves (23 %) sont inscrits dans le profil de sport (basketball, danse, haltérophilie, hockey et sports), 4) 67 élèves (10 %) étudient dans le profil anglais et 7 élèves (1 %) sont dans le profil théâtre.

Le niveau de scolarité le plus élevé et le plus fréquemment atteint par un des parents de 384 élèves (57 %) est le niveau universitaire, suivi du niveau collégial pour 155 élèves (23 %) et du niveau secondaire pour 67 élèves (10 %), alors que 20 élèves (3 %) ont indiqué qu'un de leur

parent détient un autre niveau de scolarité et 48 élèves (7 %) ignorent le niveau de scolarité le plus élevé atteint par un de leurs parents. Il est donc possible d'affirmer que la majorité des élèves interrogés (80 %) ont au moins un parent ayant entrepris des études supérieures.

Tableau 1. Caractéristiques soicodémographiques de l'échantillon (N = 674)

Caractéristiques	Nombre d'élèves	Proportion d'élèves (%)
Sexe		
Féminin (F)	362	54 %
Masculin (M)	312	46 %
Pays		
Canada	634	94 %
Autres (26 pays de provenance)	40	6 %
Profil		
Régulier	317	47 %
Programme d'éducation international (PEI)	168	25 %
Sport	115	17 %
Anglais	67	10 %
Théâtre	7	1 %
Niveau de scolarité le plus élevé atteint par un des parents		
Universitaire	384	57 %
Collégial	155	23 %
Secondaire	67	10 %
Autre	20	3 %
Ne sais pas	48	7 %
Rang dans la famille		
La cadette ou le cadet	236	35 %
Ni le cadette ou le cadet, ni l'aînée ou l'aîné	115	17 %
L'aînée ou l'aîné	276	41 %
Enfant unique	47	7 %
Total	674	100 %

En ce qui concerne le rang dans la famille, 236 élèves (35 %) sont les cadettes ou les cadets, 115 élèves (17 %) sont ni les cadettes ou les cadets, ni les aînées ou les aînés, 276 élèves (41 %)

sont les aînées ou les aînés et 47 élèves (7 %) sont des enfants uniques. La plupart des élèves (93 %) ont donc des frères ou des sœurs. Il est cependant possible que certains élèves vivent dans des familles reconstituées puisque le pourcentage de famille ayant des enfants uniques est de 46 % dans l'ensemble du Québec (Gouvernement du Québec, 2018).

3.3 Le sous-échantillon

Le sous-échantillon pour la recherche qualitative est issu de l'échantillon de la recherche quantitative. Cette logique rejoint les observations spécifiant qu'une chercheuse ou un chercheur souhaitant former un groupe en se basant sur une caractéristique des participantes et des participants peut sélectionner un échantillon à partir de résultats quantitatifs le guidant vers une phase qualitative, notamment en utilisant le design de recherche séquentiel explicatif (Creswell et al., 2007; Creswell et al., 2003). Ainsi, cette méthode d'échantillonnage permet d'approfondir l'exploration effectuée par la recherche quantitative (Hesse-Biber, 2010). C'est également ce que prévoit cette recherche. Pour la recherche qualitative, une méthode d'échantillonnage non probabiliste semble plus indiquée. Cette méthode consiste à prendre un échantillon dans lequel on trouve des caractéristiques connues dans la population (Fortin et al., 2016). Dans ce cas-ci, les élèves ayant participé à la recherche quantitative sont tous en cinquième secondaire et vivent des émotions à différentes intensités, à l'égard de leur choix de carrière. Dans le but de conserver la représentativité des élèves fréquentant des établissements d'enseignement public et privé ainsi que pour faciliter la collecte des données auprès des écoles participantes, il est convenu de sélectionner le même nombre d'élèves par institutions. Les données sont donc initialement triées par établissement scolaire dressant ainsi la liste des élèves ayant participé au questionnaire en fonction

de l'ordre des réponses enregistrées par le logiciel utilisé lors de la collecte des données de la phase quantitative. Aucune caractéristique des élèves ne constitue un critère d'exclusion. Cependant, les réponses obtenues qui s'avèrent incomplètes ou erronées ont été écartées avant même de procéder à l'échantillonnage du sous-échantillon.

Afin de sélectionner le sous-échantillon, les informations recueillies préalablement par l'enquête en ligne sont utilisées. Les caractéristiques recherchées sont : 1) le consentement à participer à la phase qualitative, 2) le nombre d'émotions vécues, 3) l'intensité des émotions vécues, et 4) le nombre d'élèves répondant à ces critères.

Le premier critère d'inclusion du sous-échantillon concerne le consentement à participer à la phase qualitative. Les élèves doivent avoir répondu qu'ils acceptent de participer à la seconde phase de la recherche en participant à une entrevue individuelle visant à approfondir certains éléments survolés lors de la phase quantitative. Les données répertoriées dans un fichier Excel sont donc initialement triées en fonction de cet élément nécessaire à la conduite de la recherche.

Le deuxième critère fait référence au nombre d'émotions ressenties. Considérant qu'on s'intéresse à l'expérience émotionnelle des élèves, il apparaît nécessaire que les individus interrogés par la recherche qualitative rapportent ressentir des émotions pour qu'ils soient en mesure d'en discuter. Il semble donc important de se soucier de la représentativité des élèves qui sont sélectionnés à l'égard du nombre d'émotions ressenties par la majorité d'entre eux. L'échelle de mesure des émotions contenue dans le questionnaire administré lors de la phase quantitative permet de connaître le nombre d'émotions vécues pour chaque élève. Une moyenne de ce nombre d'émotions est calculée ainsi qu'un écart-type. En se référant au modèle de la loi normale, il est

possible d'observer que les données se situant dans un intervalle de plus ou moins un écart-type de la moyenne représentent généralement 68,3 % de celles-ci (Parent, 2016; Simard, 2015). Cette procédure est susceptible de cibler des élèves qui ressentent un nombre d'émotions se situant dans la moyenne tout en évitant ceux qui pourraient se retrouver dans les extrêmes. En effet, ceux qui ressentent moins d'émotions pourraient diminuer l'optimisation des informations recherchées, alors que ceux qui en ressentent davantage risquent de se retrouver en surcharge émotionnelle, ce qui pourrait entraver l'accès à leur monde intérieur (Bacnali, 2006; Greenberg et al., 1997). L'utilisation d'un filtre, dans le tableur Excel, permet de sélectionner les élèves qui répondent à ce second critère d'inclusion parmi ceux qui ont accepté de participer à la deuxième phase de la recherche.

Le troisième critère d'inclusion est l'intensité des émotions ciblées par la recherche. Une importance est accordée à l'intensité des émotions ressenties par les élèves puisqu'elle influence la régulation de l'expérience émotionnelle et détermine souvent son adaptabilité (Greenberg et al., 1997). Les émotions les plus souvent ressenties avec intensité par les élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière sont également identifiées dans la phase quantitative de la recherche. À partir des résultats de l'échelle de mesure des émotions, il est possible de dégager celles qui sont ressenties plus intensément, ce qui se traduit par une intensité égale au point quatre (beaucoup) ou cinq (énormément) de l'échelle de Likert. Les élèves doivent donc afficher une intensité de 4 ou 5 pour au moins trois de ces émotions. L'ajout de ce critère d'inclusion permet d'augmenter la possibilité de décrire ces émotions ultérieurement.

Le quatrième critère concerne le nombre d'élèves composant le sous-échantillon. Puisque le nombre d'élèves correspondant aux trois premiers critères d'inclusion est élevé, un tirage aléatoire simple permet de réduire ce nombre pour chacune des écoles participantes. Une attention est également portée au sexe des élèves de sorte que les proportions des filles et des garçons contenues dans l'échantillon soit représentatives de chacun des sexes et afin d'éviter à ce que les réponses soient influencées par cette caractéristique. Le tirage au sort a donc été ajusté en fonction du sexe des élèves de la dernière école. L'étude ne cherche pas à discriminer les élèves sur cette base, mais bien à refléter la situation globale des élèves. Il est spécifié par Norwood (2000) que la taille d'un échantillon, dans une étude qualitative a un effet sur la crédibilité et la qualité des témoignages alors que dans une étude quantitative, elle peut avoir un impact sur la validité des conclusions de la recherche. Onwuegbuzie et Collins (2007) ont procédé à une analyse portant sur les tailles des échantillons recommandés en méthodologie mixte. Ces derniers suggèrent une taille minimale de 6 allant jusqu'à 12 participantes et participants lorsque les données sont colligées par l'entremise d'une entrevue. Pour sa part, Kvale (1996) détermine que ce nombre varie généralement de 10 à 15 personnes.

En tenant compte des caractéristiques évoquées précédemment, le sous-échantillon de la recherche est constitué de 12 élèves, dont 6 filles et 6 garçons faisant aussi partie de l'échantillon. Ces élèves proviennent des quatre écoles participantes à la recherche et ils ont tous répondu au questionnaire administré lors de la première collecte des données. Ainsi certaines informations descriptives complémentaires sont accessibles pour chacune et chacun de ces élèves.

Les 12 personnes participantes contactées pour participer à l’entrevue semi-dirigée ont accepté l’invitation et se sont toutes présentées à leur rencontre. Puisque les élèves proviennent de l’échantillon, ils ont également répondu à l’enquête en ligne. Il devient donc possible de présenter ces personnes participantes succinctement à l’égard de leurs caractéristiques sociodémographiques en utilisant les noms fictifs qui leur ont été attribués (Tableau 2).

Tableau 2. Caractéristiques sociodémographiques du sous-échantillon (n = 12)

PRÉNOMS FICTIFS	SEXE	PROFIL	NIVEAU DE SCOLARITÉ LE PLUS ÉLEVÉ ATTEINT PAR UN DES PARENTS	RANG DANS LA FAMILLE	PAYS
Adrien	M	PEI	Universitaire	L’aîné	Canada
Chloé	F	Régulier	Collégial	L’aînée	Canada
Clara	F	Régulier	Universitaire	L’aînée	Canada
Esther	F	PEI	Universitaire	L’aînée	Canada
Fabio	M	Sport	Collégial	L’aîné	Canada
Heïdi	F	Régulier	Universitaire	La cadette	Canada
James	M	Régulier	Universitaire	L’aîné	Canada
Joy	F	PEI	Secondaire	L’aînée	Canada
Logan	M	Régulier	Ne sait pas	L’aîné	Maroc
Max	M	Régulier	Universitaire	Le cadet	Canada
Octave	M	PEI	Ne sait pas	Ni le cadet, ni l’aîné	Canada
Stella	F	Régulier	Collégial	L’aînée	Canada

Comme on l’a indiqué, on retrouve une parité à l’égard du sexe, 6 filles (sexe F : féminin) et 6 garçons (sexe M : masculin) inscrits dans trois profils d’études : Régulier (59 %), PEI : Programme d’éducation internationale (33 %) et Sport (8 %). En ce qui concerne le niveau de

scolarité le plus élevé atteint par un de leurs parents, six élèves ont indiqué qu'il s'agit du niveau universitaire (50 %), trois du niveau collégial (25 %), un du niveau secondaire (8 %) et deux l'ignorent (17 %). Les participantes et participants ont tous des frères et des sœurs (100 %) et occupent des positions différentes dans leur famille. Ils sont soit les aînées ou les aînés (75 %), les cadettes ou les cadets (17 %) ou ni les cadettes ou les cadets, ni les aînées ou les aînés (8 %). La très grande majorité des élèves est née au Canada (92 %), alors qu'un élève est né dans un autre pays (8 %).

Eu égard à ce qui précède, on peut noter que les précautions prises, lors de la méthode d'échantillonnage, dans le but d'assurer une représentativité de l'échantillon et du sous-échantillon, se sont avérées adéquates. Non seulement l'échantillon est représentatif de la population à l'égard du sexe et du réseau d'enseignement fréquenté (public et privé), mais le sous-échantillon est représentatif de l'échantillon malgré sa petite taille ($n = 12$). Toutes les caractéristiques sociodémographiques recensées par la recherche, comme le sexe, le réseau d'enseignement fréquenté, le profil d'étude, le niveau de scolarité le plus élevé atteint par un des deux parents, la présence de frères et de sœurs au sein de la famille et le pays de naissance sont présentes dans des proportions similaires à l'exception de la position des élèves dans leur famille. Le sous-échantillon contient plus d'élèves aînés et moins de cadets ou d'élèves qui ne sont ni les cadets, ni les aînés.

4. LES INSTRUMENTS

Dans le cadre de cette étude, des données provoquées et suscitées sont recherchées. Van Der Maren (2003) spécifie que les données provoquées sont construites spécialement pour une

recherche et peuvent être obtenues par un instrument correspondant comme le questionnaire. Quant aux données suscitées, elles sont aussi construites pour une recherche spécifique, mais dans un contexte qui se rapproche davantage à des situations naturelles comme par la conversation, le dialogue et le récit. L'entrevue s'avère être un instrument correspondant à ce type de données.

Quatre instruments de cueillette des données sont utilisés : un questionnaire de mesure des émotions, un questionnaire sur les émotions et le choix de carrière, un questionnaire sociodémographique ainsi qu'un guide d'entrevue semi-dirigée. Lors de la collecte des données, les trois premiers instruments mentionnés sont intégrés dans un seul questionnaire prenant la forme d'une enquête en ligne. Cette modalité est choisie pour son efficacité et sa facilité d'utilisation. Tout comme le souligne St-Jean (2001), les enquêtes en ligne peuvent compiler de nombreuses réponses très rapidement et à faible coût. De surcroît, elles nécessitent peu de manipulation des données évitant ainsi des erreurs possibles. Le logiciel d'enquête LimeSurvey est retenu afin de créer et de recueillir les données. Ce moyen fut retenu pour son niveau de sécurité, son accessibilité, sa convivialité et la possibilité d'extraire des données vers d'autres logiciels. De plus, il est possible de l'héberger sur le serveur de l'Université de Sherbrooke afin d'assurer la sécurité des données.

Quant à la structure de l'enquête en ligne, une introduction permettant de présenter le questionnaire et l'importance des données recherchées est formulée au début, dans le but de motiver la répondante ou le répondant à le remplir (Breakwell, 2006; Fenneteau, 2015). Puis, le consentement libre et éclairé à participer à la recherche apparaît immédiatement, suivi du

questionnaire de mesure des émotions. Le questionnaire sur les émotions et le choix de carrière ainsi que le questionnaire sociodémographique sont exposés subséquemment.

4.1 Le questionnaire de mesure des émotions

Avant de présenter l'outil qui sert à mesurer les émotions, certaines précisions concernant les émotions sont apportées. Tout d'abord, il est observé dans la littérature que la terminologie utilisée pour désigner les émotions est diversifiée (Davidson, 1994). En effet, dans le domaine de la psychologie, on fait référence aux émotions, mais aussi à plusieurs termes comme les affects, les sentiments, les humeurs, les états émotionnels sont souvent utilisés de façon interchangeable et sans distinction entre eux (Davidson, 1994; Pugh, 2006). Ainsi, dans cette recherche, le mot émotion est employé pour parler de l'ensemble de ces termes. D'ailleurs, Watson et al. (1988) ont également développé le questionnaire de mesure sélectionné, le Positive and negative affect schedule (PANAS), dans cette optique. Pour eux, la structure des expériences émotionnelles repose sur deux éléments théoriques importants : les émotions discrètes et les dimensions des émotions (Watson et Clark, 1997). Les émotions discrètes réfèrent aux émotions de base comme la peur et la tristesse. Ces dernières ont été relevées dans différentes études et se mesurent par leur intensité (Watson et Clark, 1994; Zuckerman et Lubin, 1985), alors que les dimensions des émotions renvoient aux polarités positives ou négatives qui les caractérisent comme étant plaisantes ou désagréables (Feldman, 1995; Watson et Tellegen, 1985; Watson, et al., 1997). Bien que des critiques reprochent au PANAS d'utiliser une définition controversée des émotions (Ekman et Davidson, 1994) dont les mesures produites ne concernent pas exclusivement des émotions, mais aussi un mélange d'humeurs et d'affects (Ekkekakis, 2013), sa robustesse et sa fiabilité sont bien

démontrées (Watson et Clark, 1997). Cette chercheuse et ce chercheur soutiennent que les émotions surviennent de façon passagère, par épisodes intenses alors que la vie quotidienne tend à se dérouler dans des états émotionnels d'intensité faible à moyenne (Diener et Iran-Nejad, 1986; Watson et al., 1988).

Le PANAS est un instrument construit à partir d'un échantillon d'adultes soumis à une liste de nombreux descripteurs dans le but d'en extraire les plus représentatifs. Des auteures et des auteurs (Huebner et Dew, 1995; Laurent et Ettelson, 2001; Lonigan, Phillips et Hooes, 2003; Nelis, Bastin, Raes, Mezulis et Bijttebier, 2016) reconnaissent sa grande valeur psychométrique et indiquent qu'il peut aussi être utilisé auprès des enfants et des adolescentes ou des adolescents. D'ailleurs, les travaux menés par Allan, Lonigan et Phillips (2015) démontrent bien la validation de l'instrument après l'avoir soumis à plus de 600 adolescentes et adolescents américains. Cet instrument d'auto-évaluation est l'un des plus fréquemment utilisés pour mesurer l'expérience émotionnelle dans le domaine de la psychologie (Harmon-Jones, 2016 ; Weidman, Steckler et Tracy, 2016). Il a également l'avantage d'être court et simple à utiliser (Watson et al., 1988).

Le PANAS est constitué de 20 mots (indicateurs) qui se divisent en deux échelles : les émotions positives et négatives. Pour chacun des mots indiqués, la personne qui complète cette échelle doit déterminer dans quelle mesure elle ressent chacune de ces émotions, en se positionnant sur une échelle de Likert à cinq points (1 : Très peu ou pas du tout, 2 : Un peu, 3 : Modérément, 4 : Beaucoup 5 : Énormément). Le vocabulaire utilisé pour les indicateurs est constitué de dix termes positifs et dix négatifs. Les résultats du test informent sur les émotions en présence à certains moments ciblés, c'est-à-dire qu'il est possible de demander aux participantes et aux

participants d'évaluer comment ils se sentent au moment présent ou encore, comment ils se sentaient à un autre moment, comme au cours d'une journée, d'une semaine, d'une année ou en général (Watson et al., 1988). Les résultats indiquent donc l'intensité des émotions ressenties qu'elles soient positives ou négatives. Deux sous-échelles d'émotions sont calculées par l'instrument. Un score d'émotions positives est calculé par la somme des réponses obtenues aux dix items référant aux termes positifs et un score d'émotions négatives est calculé par la somme des réponses obtenues aux dix items référant aux termes négatifs. Les scores de chacune des sous-échelles varient donc entre 10 et 50. Un score élevé d'émotions positives indique que la personne se sent enthousiaste, active et alerte, qu'elle est dans un état de grande énergie, de concentration et d'émotions plaisantes. Tandis qu'un faible score d'émotions positives est caractérisé par de la tristesse et de la léthargie. Un score élevé d'émotions négatives correspond à de la détresse subjective, des émotions négatives et déplaisantes, alors qu'un faible score d'émotions négatives indique un état émotionnel calme et serein (Watson et al., 1988). Il est également possible d'obtenir un score final en soustrayant le score des émotions négatives au score des émotions positives.

L'instrument original possède un coefficient alpha de Cronbach de 0,86 à 0,90 pour les émotions positives et de 0,84 à 0,87 pour les émotions négatives, ce qui permet de constater sa fidélité. Il semble également valide puisque « la comparaison avec d'autres échelles semblables a établi sa supériorité » (Bouffard et Lapierre, 1997, p. 279). Le coefficient alpha de Cronbach calculé pour la présente recherche est de 0,88 pour l'échelle d'émotions positives et de 0,83 pour l'échelle d'émotions négatives. Considérant que le seuil d'acceptation de ce coefficient se situe à 0,7 (Hogan, 2007 ; Nunnally, 1978) et que ces résultats sont très comparables à ceux de l'outil

d'origine, la cohérence interne de l'échelle de mesure utilisée dans le cadre de la recherche appuie sa fidélité.

La version française et validée du PANAS de Gaudreau, Sanchez et Blondin (2006) est employée. La traduction a été effectuée selon la technique de la double traduction. Ces auteurs ont d'ailleurs utilisé cette version traduite auprès d'un échantillon d'athlètes francophones du Canada (Gaudreau et Blondin, 2002; Gaudreau et al., 2006) constitué d'adolescentes et d'adolescents. Des travaux de recherches menées en français ont également eu recours à cette traduction du PANAS (Barsics, Rebetez, RoCHAT, D'Argembeau et Van der Linden, 2017; Bouvet, Grignon, Zachariou et Lascar, 2015; Lalande, 2016). Le questionnaire de mesure du PANAS (Watson et al., 1988) traduit par Gaudreau et al., (2006) apparaît en annexe E. L'autorisation d'utilisation a été obtenue auprès du professeur Gaudreau. Les consignes spécifiaient aux élèves qu'ils devaient indiquer, pour chacun des mots exprimant des émotions, à quel point ils se sentaient face à leur choix de carrière, et ce, depuis le mois de septembre précédant le 1^{er} mars.

4.2 Le questionnaire sur les émotions et le choix de carrière

Un questionnaire sur les émotions et le choix de carrière est créé afin de recueillir des informations servant à décrire les émotions des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière. Le questionnaire est un outil d'auto-évaluation fréquemment utilisé dans le domaine des sciences sociales et de la psychologie (De Singly, 2012; Legrain, 2007). Il est administré auprès de l'échantillon en même temps que le PANAS lors de l'enquête en ligne. Ainsi, ces deux instruments sont complémentaires.

Ce questionnaire sur les émotions et le choix de carrière est constitué de questions fermées et d'échelles de Likert puisque ces échelles sont particulièrement utiles pour obtenir des informations concernant des attitudes et opinions (Breakwell, 2006). Les catégories de réponses réfèrent à des choix d'items et à des échelles en cinq points variant selon la question posée. Une vigilance est appliquée à la formulation des questions et des énoncés afin d'utiliser une terminologie précise et adéquate (Albarelo, 2012; Breakwell, 2006).

Les questions réfèrent au processus décisionnel de carrière des élèves, à leur expérience de faire un choix de carrière et aux gens qu'ils ont consultés afin d'y parvenir. Elles traitent également de l'expérience émotionnelle de faire un choix de carrière. Des considérations théoriques relevant du cadre d'analyse sont mises à profit afin de guider le choix des questions. Le questionnaire sur les émotions et le choix de carrière est présenté en annexe F.

L'utilisation du questionnaire, décrit comme procédure de collecte d'information, tient compte des quatre conditions de validité d'une collecte d'information suggérée par Blais et Durant (2010) : 1) la disponibilité des informatrices et des informateurs, 2) leur capacité de répondre, 3) la transmission fidèle de l'information, 4) l'enregistrement de l'information. Le moment de l'année choisi pour répondre au questionnaire est propice à leur disponibilité et coopération. De plus, les élèves n'ont pas à investir de temps dans une activité à l'extérieur de l'école pour remplir le questionnaire puisqu'il est complété lors d'une période de classe. Le fait que des choix des réponses soient déterminés ne permet toutefois pas entièrement aux informatrices et aux informateurs de communiquer sans que l'information soit interprétée. Les élèves peuvent cependant faire le choix qui correspond le mieux à leur situation et l'enregistrement des

informations se trouve uniformisé. Des vérifications des informations reçues sont possibles lors des entrevues si cela s'avère nécessaire.

4.3 Le questionnaire sociodémographique

Un questionnaire sociodémographique contribue à mieux cerner le contexte de recherche ainsi que la situation de l'échantillon. D'autant plus qu'il fournit des informations sur l'appartenance socioéconomique. Il est aussi administré conjointement au PANAS et au questionnaire sur les émotions et le choix de carrière.

Le questionnaire sociodémographique est composé de questions à choix de réponses permettant de décrire les élèves selon certaines caractéristiques. Des informations relatives au sexe, à l'âge, à l'établissement fréquenté, au rang occupé dans la famille, au niveau de scolarité le plus élevé atteint par un des parents et les secteurs d'activités des parents sont recherchées. La liste des secteurs d'activités permet également de cibler le secteur économique dans lequel travaille chacun des parents. Cette liste réfère au Système de classification des industries de l'Amérique du Nord (SCIAN), nomenclature utilisée par le gouvernement du Québec, auquel ont été ajoutées trois catégories (autre, n'occupe pas d'emploi et je ne sais pas) afin de correspondre au niveau de connaissance que peuvent avoir les élèves de la situation de leurs parents. Puisque cette question est celle qui a généré le plus d'interrogations de la part des élèves lors de la passation de l'enquête en ligne, plus de 25 % des élèves ont indiqué une des trois catégories ajoutées. De plus, on remarque que la répartition des parents parmi les secteurs d'activité est variée. Cette information sociodémographique n'apparaît pas dans les tableaux 1 et 2 qui présentent l'échantillon et le sous-échantillon puisqu'elle semble incomplète pour plus du quart des élèves. Une question concernant

leur intention à participer à une seconde phase de la recherche est posée. La réponse à cette question est d'ailleurs un critère d'inclusion pour sélectionner les élèves pouvant faire partie du sous-échantillon de la recherche qualitative. Un message de confirmation indiquant que le questionnaire est rempli avec succès ainsi qu'une formule de remerciements sont présentés en guise de conclusion. On peut voir ce questionnaire à l'annexe G.

L'enquête en ligne nécessite l'utilisation de matériel informatique comme un ordinateur ou une tablette et d'un accès à Internet. Alors, un local informatique dans l'école d'appartenance des élèves est utilisé. Ainsi, les réponses s'enregistrent directement dans une base de données tout en minimisant la manipulation des données. La possibilité de répondre à l'enquête en format papier faisait aussi partie des possibilités proposées aux écoles en cas de réticence à utiliser la version informatisée, mais cette dernière ne fut retenue par aucun établissement scolaire. La durée de passation de l'enquête en ligne est d'environ 15 minutes lors d'une période de classe, tout en gardant à l'esprit que la taille et la densité d'un questionnaire ne doit pas décourager les répondantes et les répondants (Breakwell, 2006). Les élèves ont répondu à l'enquête en ligne selon un temps moyen de 7 minutes et 10 secondes après avoir reçu les consignes.

Un prétest de l'enquête en ligne fut réalisé auprès d'une population équivalente soumise aux mêmes conditions. Six élèves de cinquième secondaire d'une école ne faisant pas partie de l'échantillon ont accepté de procéder à la validation de cette étape. Cet établissement fut sélectionné par convenance en tenant compte du lien unissant la doctorante avec ce milieu. Les objectifs du prétest étaient de vérifier la compréhension des élèves des énoncés et des choix de réponses proposées ainsi que le temps réel nécessaire pour le compléter.

La passation de l'enquête en ligne fut effectuée directement par la doctorante de cette thèse en fonction des ententes prises avec les écoles participantes ou par des intervenantes ou des intervenants des milieux scolaires (spécialistes de l'orientation ou enseignantes et enseignants) ayant reçu préalablement des directives précises à ce sujet. La période de l'année correspond au mois de janvier et février 2018 puisque c'est à ce moment que les élèves de cinquième secondaire effectuent leur choix de carrière en vue de la prochaine année scolaire dans un établissement postsecondaire. Les sites internet permettant l'admission sont habituellement en fonction de la mi-janvier à la date limite du 1^{er} mars en cours, et ce, dans presque tous les établissements postsecondaires au Québec.

4.4 Le guide d'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est retenue comme une méthode de collecte de données. Cette méthode permet de recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un phénomène ou d'un événement vécu par les sujets à l'étude (Merriam et Tisdell, 2016; Noiseux, 2010). Elle semble appropriée pour la recherche puisqu'elle « vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 2014, p. 193). Selon Savoie-Zajc (2010), l'entrevue semi-dirigée se définit comme une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans une relation pour y partager un savoir d'expertise ainsi que pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. Ce type de méthode permet de rendre explicite l'univers de l'autre tout en visant la compréhension de son monde. De plus, cette méthode

peut constituer une occasion pour l'interlocutrice ou l'interlocuteur d'organiser et de structurer sa pensée et d'approfondir certains thèmes (Ibid.). Ce type d'entrevue permet d'examiner plus en profondeur des thématiques ciblées tout en procurant une certaine flexibilité et adaptabilité à la chercheuse ou au chercheur dans sa conduite de l'entrevue (Amedzro St-Hilaire, 2013; Robson et McCarty, 2016) à la condition de conserver une constance concernant les informations recueillies d'une personne à l'autre (Merriam et al., 2016). Ces entrevues sont donc partiellement structurées en proposant un ordre des questions guidant la conversation, sans toutefois l'imposer (Paillé et Mucchielli, 2008).

Afin de pouvoir mener des entrevues semi-dirigées individuelles auprès du sous-échantillon, un guide d'entrevue est créé. Il est construit en tenant compte de la dimension biologique, psychologique et sociale des émotions. Selon la définition de Greenberg et al. (1997), prendre conscience d'une émotion humaine 1) correspond à vivre des expériences émotionnelles au regard de soi ou de situation menant vers l'action, 2) implique plusieurs niveaux de traitement conscient et inconscient, et 3) donne du sens aux expériences vécues. Dans la présente étude, les émotions sont considérées dans un contexte de choix de carrière. Cela permet donc de dégager certaines thématiques, dont la prise de décision de carrière, les actions posées, les émotions ressenties et le soutien social.

Des questions sont formulées à partir de ces thèmes afin d'accroître la compréhension du processus émotionnel lors du processus décisionnel de carrière tel que présenté dans le cadre d'analyse de la recherche. Cependant, il ne s'agit pas de questions qui seront posées textuellement lors de l'entrevue semi-dirigée, mais plutôt d'un cadre offrant une directionnalité tout en

permettant une liberté d'expression de la personne interviewée (Albarelo, 2012; Beaud et al., 1997). De plus, ces éléments d'observations réfèrent également à de repères théoriques pouvant être utiles à l'analyse et l'interprétation des résultats. Ces fondements proviennent principalement du processus émotionnel, incluant le cycle émotionnel et la séquence émotion-cognition d'une part et d'autre part, du processus décisionnel à partir de la théorie de l'action en contexte. Ainsi, des considérations concernant le processus émotionnel avec les différentes phases du cycle émotionnel (émergence, conscience, appropriation, expression et achèvement), et de la séquence émotion-cognition (traitement cognitif, les réponses émotionnelles et comportementales), les rôles des émotions et les dimensions de l'action (perspectives, niveaux d'organisation, système d'action) peuvent être observées.

Les questions plus générales et descriptives sont d'abord présentées, suivies de celles qui sont plus spécifiques et personnelles, comme il est suggéré par certaines auteures et certains auteurs (Guibert et Jumel, 1997; Merriam et al., 2016). Un rapport de confiance doit être d'abord instauré afin que la personne interviewée puisse se sentir à l'aise pour répondre à des questions plus intimes par la suite (Beaud et Weber, 1997; Savoie-Zajc, 2010). De plus, il est recommandé par Savoie-Zajc (2010) qu'un arrangement chronologique des questions soit orchestré pour accéder au passé et favoriser la richesse de la description. Alors, des questions concernant leur décision relative au choix de carrière sont posées en début d'entrevue dans le but de briser la glace et de permettre à l'élève de revisiter son expérience passée. Par la suite, des questions plus personnelles concernant les émotions ressenties lors de l'expérience du choix de carrière sont explorées. Le recours à certaines réponses obtenues par le questionnaire a été utilisé avec quelques élèves afin de les amener à expliciter leur expérience et d'en rechercher une meilleure compréhension.

Cependant, il apparaît prioritaire de se baser tout d'abord sur les réponses fournies par la personne interrogée. Le guide d'entrevue composé des différentes questions et de thématiques abordées est présenté en annexe H. Son utilisation est pour sa part spécifiée dans la section suivante qui traite des procédures utilisées.

5. LES PROCÉDURES

Dans l'intention d'actualiser le processus méthodologique, plusieurs tâches doivent être réalisées à des moments particuliers. Afin de synthétiser les modalités opérationnelles de la recherche, la figure suivante (Figure 7) illustre les trois grandes phases de la recherche inspirées par le design de recherche séquentiel explicatif de Creswell et al. (2011).

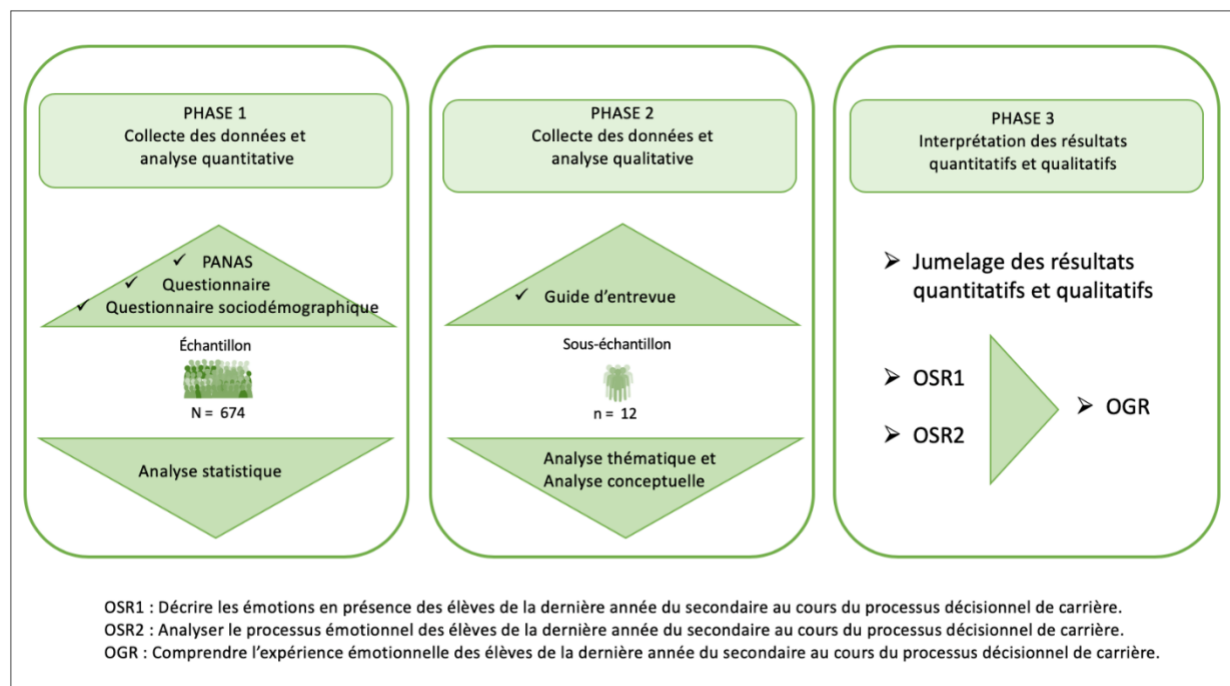


Figure 7. Schématisation du processus méthodologique de recherche

On y retrouve les phases suivantes: 1) Collecte des données et analyse quantitative, 2) Collecte des données et analyse qualitative, et 3) Interprétation des résultats quantitatifs et qualitatifs.

Tout d'abord, la première phase correspond à la collecte des données réalisée auprès de l'échantillon et à l'analyse quantitative. La deuxième phase consiste à procéder à la collecte des données auprès du sous-échantillon et à l'analyse qualitative. Puis, la troisième phase est consacrée à l'interprétation des résultats quantitatifs et qualitatifs permettant de répondre aux deux objectifs spécifiques de recherche (OSR1, OSR2) et par conséquent à l'objectif général de recherche (OGR). Chacune des phases est constituée de plusieurs étapes qui sont également présentées (Figure 7).

Pour plus de précision sur les étapes impliquées pour chacune des trois phases du processus méthodologique de la recherche, le tableau 3 offre une vue d'ensemble. On retrouve les étapes de la collecte et de l'analyse des données de la phase 1. Ces analyses sont mises à profit lors de l'interprétation des résultats afin de décrire les émotions des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière, ce qui constitue le premier objectif spécifique de la recherche. On retrouve également les étapes de la collecte et de l'analyse des données de la phase 2. Ces analyses sont mises à profit lors de l'interprétation des résultats afin d'analyser le processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière, ce qui constitue le deuxième objectif spécifique de la recherche. Puis, les étapes de l'interprétation des données de la phase 3 sont indiquées, notamment pour répondre à l'OSR1 et l'OSR2 ainsi que pour proposer une théorisation ou conceptualisation (Tableau 3).

Tableau 3. Les étapes du processus méthodologique de recherche

PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3
COLLECTE DE DONNÉES	COLLECTE DES DONNÉES	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tirage des écoles ▪ Invitation à participer à la recherche ▪ Rencontre auprès des établissements ▪ Lettres d'entente avec les écoles participantes ▪ Passation du questionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sélection du sous-échantillon ▪ Contacter les sujets via le ou la spécialiste en orientation (communication, moment, local) ▪ Préparation à l'entrevue ▪ Entrevues semi-dirigées <ul style="list-style-type: none"> - consentement libre et éclairé - entretien 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Répondre à l'OSR1 <ul style="list-style-type: none"> - Présentation des résultats quantitatifs - Appuis par des extraits d'entrevue ▪ Répondre à l'OSR2 <ul style="list-style-type: none"> - Présentation des résultats qualitatifs - Construction des matrices Action-Émotion - Mise en relation des catégories (Actions) - Mise en relation des catégories (Émotions) - Resserrement analytique - Intégration argumentative ▪ Théorisation ou conceptualisation <ul style="list-style-type: none"> - Mise en relation des trames émotionnelle et agissante - Resserrement analytique et intégration argumentative - Transposition schématique - Articulation d'une conceptualisation et discussion
ANALYSE QUANTITATIVE	ANALYSE QUALITATIVE	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesure de l'intensité, émotions positives et négatives ▪ Statistiques descriptives (mode, pourcentage) ▪ Tableaux croisés (Khi-deux et V de Cramer) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcription du contenu des entrevues ▪ Exportation des données vers NVivo ▪ Lectures flottantes ▪ Annotation des entrevues (rubrique) ▪ Annotation des entrevues (thèmes) ▪ Création des catégories conceptualisantes ▪ Validation interjuges et validation des catégories (définir, propriété, conditions d'existence) 	

Chacune des phases du tableau 3 est reprise et détaillée afin de rendre les procédures plus explicites.

5.1 La première phase : collecte et analyse des données quantitatives

Le tableau suivant (Tableau 4) présente les différentes étapes décrites précédemment pour la première phase. Il est noté que la collecte des données de cette phase coïncide à la période à laquelle les élèves de cinquième secondaire effectuent leur demande d'admission dans un établissement offrant une formation postsecondaire.

Tableau 4. Étapes de la phase 1 : collecte et analyse des données quantitatives

Étapes de la collecte et analyse des données quantitatives
COLLECTE DES DONNÉES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tirage des écoles ▪ Invitation à participer à la recherche ▪ Rencontre auprès des établissements ▪ Lettres d'entente avec les écoles participantes ▪ Passation du questionnaire
ANALYSE QUANTITATIVE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesure de l'intensité, émotions positives et négatives ▪ Statistiques descriptives (mode, pourcentage) ▪ Tableaux croisés (Khi-deux et V de Cramer)

En ce qui concerne la première phase de la recherche, la cueillette des données et l'analyse quantitative sont organisées de la façon suivante. Pour la collecte des données, un tirage des établissements d'enseignement est effectué. Un contact téléphonique auprès des conseillères ou des conseillers d'orientation des écoles concernées est réalisé afin de présenter brièvement le projet et de planifier l'expédition du courriel d'invitation à participer à la recherche. Une demande de collaboration est expédiée aux membres de la direction générale ou encore à ceux de la direction des services pédagogiques, selon les recommandations des conseillères ou des conseillers

d'orientation des écoles, par courrier électronique ainsi qu'à ces derniers. Cette lettre apparaît d'ailleurs en annexe I.

Par la suite, une communication téléphonique est réalisée pour prévoir une rencontre avec eux afin de présenter le projet de recherche, de solliciter leur participation, de répondre à leurs questionnements et de conclure une entente de collaboration qui se trouve en annexe J. Dans ce document, des accords sont convenus avec les représentantes ou les représentants des institutions scolaires afin de déterminer les procédures à suivre entourant la passation et l'entrée sur le terrain de recherche. Certains détails opérationnels sont clarifiés avec la personne-ressource du milieu – une conseillère ou un conseiller d'orientation de l'école – afin de planifier la passation du questionnaire en ligne.

Des consignes claires sont remises à cette personne afin d'uniformiser la présentation de la recherche aux élèves et l'administration du questionnaire. De plus, une foire aux questions accompagne les consignes dans le but de répondre aux interrogations des personnes participantes. Ce document apparaît à l'annexe J. Dans certaines écoles, l'administration du questionnaire est réalisée par la doctorante en collaboration avec les ressources du milieu.

Comme on l'a souligné, le logiciel d'enquêtes statistiques LimeSurvey est utilisé afin de collecter les données. La fonction statistique du logiciel permet d'effectuer des filtres et d'extraire des pourcentages. Il est également possible d'exporter les résultats dans une feuille de calcul au format Excel. Pour procéder à l'analyse quantitative, une analyse statistique est effectuée par des manipulations dans ce logiciel tableur. Des statistiques descriptives sont alors produites. La mesure de tendance centrale du mode semble être la plus appropriée pour les variables qualitatives. Le

calcul des pourcentages est aussi réalisé. Les résultats de l'échelle de mesure du PANAS sont générés pour chaque émotion des participantes et des participants afin de connaître leur intensité lors du choix de carrière. Les résultats quantitatifs désignant les scores des sous-échelles des émotions positives et négatives ainsi que les scores finaux de chaque élève sont calculés par des formules mathématiques enregistrées dans le tableur Excel. Ayant accès à cette richesse d'information, il apparaît intéressant de s'interroger sur l'absence ou la présence d'une relation entre certaines variables. Dans cette optique, une analyse statistique bivariée est réalisée (Fortin, 2010; De Laurentis, Maino et Molteni, 2010). L'exportation des données dans le logiciel d'analyse Statistical package for the social sciences (SPSS), version 25, permet d'élaborer des tableaux croisés et de calculer des p-valeurs du Khi-deux associés aux différentes combinaisons de variables effectuées de même que le V de Cramer qui indique la force de la relation. Le choix de ce test statistique est retenu puisqu'il est « conçu pour déterminer si la différence entre deux distributions de fréquences est attribuable à l'erreur d'échantillonnage (le hasard) ou est suffisamment grande pour être statistiquement significative » et il s'applique à des variables nominales et ordinales (Long, 2018). La consultation des tableaux de contingence des croisements de variables permet de cibler les cellules affichant des résidus standardisés supérieurs à 1,5 ce qui signifie qu'il existe une présence visible du phénomène (Agresti, 2018).

5.2 La deuxième phase : collecte et analyse des données qualitatives

Le tableau suivant (Tableau 5) expose les différentes étapes de la deuxième phase.

Tableau 5. Étapes de la phase 2 : collecte et analyse des données qualitatives

Étapes de la collecte et analyse des données qualitatives
COLLECTE DES DONNÉES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sélection du sous-échantillon ▪ Contacter les sujets via le ou la spécialiste en orientation (communication, moment, local) ▪ Préparation à l’entrevue ▪ Entrevues semi-dirigées <ul style="list-style-type: none"> - consentement libre et éclairé - entretien
ANALYSE QUALITATIVE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcription du contenu des entrevues ▪ Exportation des données vers NVivo ▪ Lectures flottantes ▪ Annotation des entrevues (rubrique) ▪ Annotation des entrevues (thèmes) ▪ Création des catégories conceptualisantes ▪ Validation interjuges et validation des catégories (définir, propriété, conditions d’existence)

En ce qui concerne la deuxième phase de la recherche, la cueillette des données et l’analyse qualitative sont organisées de la façon suivante. Pour la collecte des données, les élèves sont sélectionnés, pour le sous-échantillon, selon la méthode d’échantillonnage décrite au point 2.3. Par la suite, ils sont contactés par une conseillère ou un conseiller d’orientation du milieu qui agit en tant que personne-ressource afin de faciliter la communication entre les élèves et la doctorante. Une date et une heure de rencontre entre l’élève et la doctorante sont fixées afin de procéder à l’entrevue semi-dirigée individuelle à l’école d’appartenance de l’élève selon les modalités

prévues dans l'entente de collaboration. Les réponses obtenues par le questionnaire de l'élève interviewé sont consultées pour servir de soutien lors de la préparation de l'entrevue semi-dirigée ou de son déroulement pour approfondir certains éléments, s'ils ne sont pas abordés spontanément par l'élève.

Le déroulement de l'entrevue semi-dirigée débute par une ouverture permettant d'obtenir le consentement de la participante ou du participant ainsi que son autorisation à être enregistré. Ce formulaire est présenté en annexe L. L'entrevue est conduite en se référant au guide d'entrevue. Une préparation permettant à la doctorante de s'approprier le matériel, de prévoir la gestion du temps ainsi que l'approche employée est préalablement effectuée. Une attitude d'écoute et de compréhension empathique est adoptée lors de l'entrevue. La durée de l'entrevue est évaluée approximativement entre 60 et 75 minutes, ce qui correspond également à la durée d'une période de classe au secondaire. Le moment de la rencontre est précisé lors de l'entente de collaboration avec les personnes représentantes des établissements scolaires. Dans tous les milieux, les entrevues ont été réalisées pendant les périodes de classe. La localisation d'un bureau permettant la confidentialité est requise ainsi qu'un appareil permettant l'enregistrement audio de l'entrevue. Pour clore l'entrevue, une synthèse de certains éléments est reformulée afin d'en vérifier l'exactitude et la compréhension de la situation. Puis l'état de l'élève est vérifié à la fin de l'entretien, de sorte à s'assurer que l'entrevue semi-dirigée ne porte pas atteinte à l'élève. Des remerciements pour avoir collaboré à la recherche sont adressés et une compensation monétaire est versée, selon l'entente conclue avec les représentants des écoles.

Afin de procéder à l'analyse des données qualitatives, une transcription du contenu des entrevues à partir de l'enregistrement audio est produite avec le logiciel de traitement de texte Word. Par la suite, ce matériel est transféré dans le logiciel NVivo 12 permettant d'effectuer une recherche qualitative mixte. Ce logiciel organise, analyse et trouve des contenus pertinents parmi les données non structurées (QRS International, 2019). Des lectures flottantes des contenus des entrevues sont effectuées. Une annotation initiale manuscrite du corpus est réalisée directement sur les transcriptions dans le but de classer l'information recueillie pour la totalité des entrevues. La première méthode d'analyse utilisée dans NVivo concerne la création de rubriques qui « renvoie à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse » (Paillé et Mucchielli, 2008). Par la suite, une considération particulière est accordée aux différentes thématiques qui émergent des rubriques, considérant que le thème réfère à ce qui est abordé lors de l'entrevue tout en fournissant des indications sur la teneur des propos (Ibid.). L'analyse thématique porte donc sur les thèmes liés à la compréhension de l'expérience émotionnelle des élèves au cours de leur processus décisionnel de carrière. Elle possède une visée plus descriptive. Les regroupements de thèmes portent sur le choix de carrière des élèves, les actions posées, les émotions ressenties et le soutien social.

Le recours à une seconde méthode d'analyse, à l'aide de catégories conceptualisantes, est employée. Ce type d'analyse a pour objectif de qualifier les expériences, les interactions et les logiques selon une perspective théorisante (Paillé et Mucchielli, 2008). La construction de sens et la conceptualisation de l'essence sont donc recherchées (Ibid.). La catégorie conceptualisante se définit comme une production textuelle qui se présente sous la forme d'une expression brève et qui permet de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle du matériel

à l'étude (Ibid.). Tandis que le concept correspond à des mots évoquant les idées contenues dans les données (Corbin et Strauss, 2008). Ce sont des interprétations, des produits de l'analyse (Ibid.). Pour effectuer cette analyse, des lectures flottantes des verbatim d'entrevues sont d'abord nécessaires afin de laisser émerger des catégories du corpus. L'analyse, à partir de catégories conceptualisantes, porte sur des sections spécifiques. Il s'agit des sections où la personne intervieweuse demande à la personne interviewée de reprendre chacune des actions qui ont été préalablement relevées dans la première portion de l'entrevue et de plonger dans le vécu émotionnel de son expérience lors du processus décisionnel de carrière. Au fil des lectures, des catégories sont identifiées puis annotées dans NVivo. Une attention particulière est portée afin de s'assurer que les catégories identifiées soient empreintes de sens et de compréhension du phénomène observé concernant les émotions ressenties au cours du processus décisionnel de carrière et les actions posées. Bien qu'une certaine proximité avec des concepts existants soit possible, il n'en demeure pas moins que la démarche est essentiellement inductive par la construction de la catégorie qui est ancrée dans la situation (Ibid.). Une recherche d'émergences suscite l'approfondissement de la construction des catégories. Afin d'interpréter les données empiriques, Miles et Huberman (2003) proposent treize tactiques : 1) Repérer les « patterns », les thèmes, 2) Rechercher la plausibilité, 3) Regrouper, 4) Utiliser la métaphore, 5) Compter, 6) Établir des contrastes et/ou des comparaisons, 7) Subdiviser les variables, 8) Subsumer le particulier sous le général, 9) Factoriser, 10) Repérer les relations entre les variables, 11) Trouver des variables intervenantes, 12) Construire une chaîne logique d'indices ou de preuves, et 13) Atteindre une cohérence conceptuelle ou théorique. Ces recommandations sont prises en compte lors de l'analyse afin d'en arriver à créer des catégories. Pour poursuivre le développement

et la validation de la catégorie, Strauss et Corbin (1990) suggèrent trois étapes : 1) La définition de la catégorie, 2) La spécification de ses propriétés, 3) L'identification de ses conditions d'existence. Ces étapes sont appliquées à chacune des catégories affichant une saturation théorique à travers les extraits des entrevues. Une validation des catégories par accord interjuges soutient la rigueur de cette démarche. La correspondance des catégories au corpus a été validée par trois personnes doctorantes, soit deux conseillères et un conseiller d'orientation. Les définitions des catégories, leurs propriétés ainsi que leurs conditions d'existence apparaissent en annexe M. Seules les catégories ayant été validées par au moins deux juges en plus de la doctorante ont été retenues.

Il est observé que le temps consacré à la collecte des données de la deuxième phase est condensé. Les élèves qui participeront à l'entrevue semi-dirigée doivent faire appel à leur mémoire puisqu'ils auront déjà fait leur choix de programme et d'établissement pour la poursuite de leurs études. Comme le souligne Rimé (2004), une rémanence des expériences émotionnelles de la vie courante est possible de différentes : la réactivation, la rumination mentale et le partage social. Cela permet donc aux élèves d'avoir accès à des expériences émotionnelles passées pouvant évoquer à nouveau des images mentales vives, des changements corporels intenses ainsi qu'une expérience subjective semblable à celle éprouvée lors de l'épisode initial, même si cela s'effectue après coup.

5.3 La troisième phase : interprétation des résultats quantitatifs et qualitatifs

Une synthèse des étapes constituant la troisième phase est présentée au tableau suivant (Tableau 6).

Tableau 6. Étapes de la phase 3 : interprétation des résultats quantitatifs et qualitatifs

Étapes
<ul style="list-style-type: none"> • Répondre à l'OSR1 <ul style="list-style-type: none"> - présentation des résultats quantitatifs - appuis par des extraits d'entrevue
<ul style="list-style-type: none"> • Répondre à l'OSR2 <ul style="list-style-type: none"> - présentation des résultats qualitatifs - construction des matrices Action-Émotion - mise en relation des catégories (Actions) - mise en relation des catégories (Émotions) - resserrement analytique - intégration argumentative
<ul style="list-style-type: none"> • Théorisation ou conceptualisation <ul style="list-style-type: none"> - mise en relation des trames émotionnelle et agissante - resserrement analytique et intégration argumentative - transposition schématique - articulation d'une conceptualisation et discussion

La troisième phase correspond à la phase d'interprétation des résultats quantitatifs et qualitatifs. Cette phase vise essentiellement à présenter les résultats obtenus, à les expliquer et à en exposer leur signification (Amedzro St-Hilaire, 2013). Comme le souligne Albarello (2012), c'est aussi une mise en cohérence interprétative. Dans la présente recherche, cela correspond au moment d'interaction entre les approches quantitative et qualitative. Les résultats quantitatifs et qualitatifs sont combinés dans l'optique de répondre aux objectifs de recherche formulés ainsi qu'à l'objectif général de recherche qui est de comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière.

En ce qui concerne le premier objectif spécifique de recherche, qui réfère à la description des émotions des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière, il est réalisé par la combinaison des résultats de la première phase et de la

deuxième phase. L'analyse quantitative effectuée auprès de l'échantillon permet d'identifier les émotions ressenties lors de cette expérience, de déterminer les proportions d'élèves qui ont tendance à vivre des émotions positives et négatives, de recueillir des données descriptives et de former le sous-échantillon. C'est aussi grâce à l'analyse quantitative qu'il devient possible de décrire l'échantillon à l'étude, notamment à partir des données sociodémographiques. Cependant, ces résultats à eux seuls ne contribuent que partiellement à l'objectif général qui est de comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière. La complémentarité de l'analyse qualitative permet d'approfondir cette quête en ayant accès à la description des émotions par les participantes et les participants de l'entrevue. Ainsi, les résultats quantitatifs et qualitatifs procurent à l'étude une plus grande richesse des informations et une compréhension du phénomène.

Le deuxième objectif spécifique de recherche qui réfère à l'analyse du processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière. Le processus émotionnel tient compte à la fois des émotions ressenties au cours du processus décisionnel de carrière et des actions posées. Ces deux composantes sont donc analysées à l'intérieur de cet objectif spécifique. Il est à noter que l'analyse qualitative occupe alors une place prédominante et que l'analyse quantitative est quant à elle accessoire à l'égard de ce deuxième objectif. Puisque les catégories conceptualisantes ont été créées et validées lors de la deuxième phase de la recherche, la mise en place d'une théorisation ou conceptualisation est désormais recherchée. Selon Paillé et al., (2008), le processus de théorisation commence par la mise en relation des entités conceptuelles, suivie de resserrement analytique et d'effort d'intégration argumentative. À partir de ce moment, il devient possible de modéliser des

phénomènes émergents permettant d'accéder à un niveau élevé de théorisation. Lors de l'entrevue semi-dirigée, une matrice prenant la forme d'un tableau suivant une ligne du temps est complétée conjointement avec la participante ou le participant. Les actions posées au cours du processus décisionnel de carrière sont identifiées. Pour chacune des actions, des informations concernant le vécu émotionnel des élèves sont indiquées sous forme de colonne, ce qui donnera une profondeur aux données recueillies. À la suite de l'analyse de ces entrevues, des matrices sont complétées en transposant les catégories créées pour ces extraits. Pour chacune des catégories conceptualisantes des émotions, une flèche est placée juste à côté de celle-ci dans les matrices action-émotion. Les flèches des catégories conceptualisantes situées dans une polarité positive pointent vers le haut alors que celles placées dans la polarité négative pointent vers le bas. Le but de cette opération est d'alimenter la réflexion concernant la conceptualisation, la mouvance qui semble s'installer dans le processus émotionnel des élèves lorsqu'ils font leur choix de carrière. Le canevas de la matrice Action-Émotion ainsi qu'un exemple de matrice Action-Émotion complétée comprenant les catégories conceptualisantes des émotions sont présentées en annexe N. Il apparaît que cette procédure peut favoriser la mise en relation des catégories considérant que la doctorante utilise une pensée créative soutenue par un matériel visuel tout en ayant en trame de fond des références théoriques relatives au processus émotionnel. Les analyses thématiques et les analyses à l'aide de catégories des conceptualisantes des émotions et des actions permettent l'émergence de constats. De plus, un niveau d'analyse supplémentaire est effectué à partir des matrices complétées. D'une part, une analyse est réalisée en se basant sur les catégories conceptualisantes des actions seulement; ce qui laisse place à une conceptualisation d'une trame agissante. D'une part, une analyse est réalisée en se basant sur les catégories conceptualisantes des émotions seulement; ce

qui laisse place à une conceptualisation d'une trame émotive. Par la suite, certaines dimensions soulevées par les constats sont mises en relation par une schématisation servant à articuler la conceptualisation et à élaborer une discussion.

Tout au long des trois phases méthodologiques décrites, une préoccupation d'assurer la qualité des conclusions est présente. Comme l'indique Van der Maren (2014), toutes les recherches ayant une prétention scientifique, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, sont confrontées à des critères de scientificité similaires : la fidélité, la validité et l'objectivité. Certains mécanismes mentionnés antérieurement contribuent à favoriser la fidélité et la neutralité des informations recueillies par exemple l'utilisation de questionnaire comportant des choix de réponse ainsi que la façon de travailler de pair avec les participantes et les participants lors de l'élaboration du cadre de la matrice Action-Émotion et de la synthèse de l'entrevue semi-dirigée. Ces moyens visent à minimiser la présence de biais et à témoigner de la vraisemblance de la réalité de l'expérience émotionnelle partagée. De plus, lors des entrevues, l'emploi de reflets empathiques et de formules visant à s'assurer de la compréhension des informations recueillies par la chercheure est soutenu.

Des mesures sont aussi prises afin de voir à la validité de la recherche qui représente la valeur de vérité, la crédibilité des résultats produits (Miles et al., 2003). Le choix d'un instrument de mesure déjà validé, comme le PANAS, démontre qu'il mesure bien ce qu'il est sensé mesurer. Des comparaisons des résultats produits par cet outil ont été effectuées avec des résultats recueillis par d'autres instruments de mesure. Il en est de même pour le choix d'une version française de l'instrument qui a aussi été validée empiriquement. L'utilisation rigoureuse d'un design de recherche en méthodologie mixte favorise aussi la validité interne (Tashakkori et al., 2003). Une

validation du questionnaire en ligne a été effectuée avant l'utilisation de ce dernier afin de s'assurer de la compréhension des énoncés, des consignes et de la durée nécessaire. De plus, une validation interjuges a aussi été réalisée, concernant les catégories conceptualisantes créées. Le respect de la démarche scientifique, l'argumentation des choix méthodologiques et les procédures d'opérationnalisation contribuent à respecter la validité d'une recherche (Paquay, Crahay et De Ketele, 2006). Une triangulation des données entre certaines réponses obtenues par le PANAS de chaque élève du sous-échantillon et les données issues des entrevues semi-dirigées permet de constater la véracité et la crédibilité des informations recueillies sur lesquelles sont fondées les résultats qualitatifs. Il est possible de voir une correspondance entre les scores d'émotions positives, négatives et finaux des élèves rencontrés et leurs propos à l'égard des émotions ressenties qu'ils ont détaillées. De plus, leur degré de certitude à l'égard de leur choix de programme, la qualification de leur expérience de faire un choix de carrière ainsi que leur perception du choix de carrière sont les mêmes que ceux relatés dans les entrevues, ce qui soutient aussi la validité interne.

En ce qui concerne la validité externe du design de recherche, le soin porté à la constitution d'un échantillon, au travail de terrain, à l'adéquation du cadre d'analyse porte à croire qu'une étude menée auprès d'une clientèle similaire dans les mêmes conditions serait susceptible d'en arriver aux mêmes conclusions. En raison de sa représentativité, la description des émotions des élèves et les résultats de l'étude quantitative pourraient être généralisables aux autres élèves de la dernière année des études secondaires provenant de différentes régions.

6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Préalablement, le projet de recherche a été évalué et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Ce qui permet d'avoir accès au terrain de recherche en conformité aux politiques institutionnelles. L'approbation éthique du projet de recherche se trouve en annexe O.

Certaines considérations éthiques demandent à être prises en compte lors de l'étude. Selon la Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université de Sherbrooke, lorsqu'une recherche s'effectue auprès de sujets d'âge mineur, il est possible qu'un consentement libre et éclairé des parents soit demandé. Toutefois, si l'étude ne porte pas atteinte à l'intégrité de la personne mineure et ne comporte qu'un risque minimal, l'avis du comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke peut permettre que l'élève âgé de plus de 14 ans soit en mesure de consentir lui-même à sa participation (Université de Sherbrooke, 2015). D'ailleurs, selon l'article 17 du Code civil du Québec, le mineur âgé de quatorze ans et plus peut consentir seul aux soins non requis par l'état de santé à moins qu'un risque sérieux pour la santé de la personne mineure puisse causer des effets graves et permanents (Gouvernement du Québec, 2017b), ce qui n'est pas le cas dans la présente étude. Également, l'âge pour consentir librement à recevoir des services d'orientation est également fixé à 14 ans et plus selon l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ, 2013a) alors que les élèves de la dernière année du secondaire sont normalement âgés de seize ans (Gouvernement du Québec, 2004). Les éléments relatifs aux risques encourus, aux bénéfices retirés et à la confidentialité des données sont clairement exposés aux participantes et

aux participants ainsi qu'à leurs parents. Le document d'information acheminé aux parents par courrier électronique se trouve à l'annexe P. Il est expédié par l'école d'appartenance des élèves participant à la recherche. Une vérification des directives par les centres de services scolaires est effectuée à ce sujet lors de l'entente de collaboration, le cas échéant.

Deux formulaires distincts de consentement libre et éclairé sont utilisés. Le premier est demandé aux élèves composant l'échantillon qui est soumis à l'enquête électronique. Les participantes et les participants doivent tout d'abord donner leur consentement avant d'accéder à l'enquête. Le second consentement est demandé aux élèves du sous-échantillon qui acceptent de participer à l'entrevue semi-dirigée. Il apparaît important de consacrer du temps et une attention particulière afin de bien encadrer le but et la nature de la rencontre et d'en dissocier des rencontres de counseling de carrière qui peuvent avoir lieu dans les écoles secondaires québécoises ou en pratique privée. Les attentes sont alors clarifiées ainsi que tous les éléments requis par le consentement libre et éclairé afin d'éviter les risques de confusion et pour assurer la posture de recherche de la doctorante qui est aussi praticienne en counseling de carrière.

La confidentialité des renseignements recueillis est assurée en prenant plusieurs précautions à différents moments, dont la collecte, le traitement, l'analyse et l'interprétation des données. Des mesures de sécurité informatique, comme l'utilisation de code d'accès et d'un serveur sécurisé permettent de conserver les données en toute confidentialité et en conformité aux exigences institutionnelles dans le cadre d'une recherche doctorale. L'anonymisation des questionnaires et l'utilisation de prénoms fictifs ne permettent pas l'identification des participantes et participants.

En résumé, ce chapitre portant sur la méthodologie, permet de préciser que cette recherche fondamentale utilise une méthodologie mixte en s'appuyant sur un design de recherche séquentiel explicatif (Creswell et al. 2011). La posture épistémologique interprétative, constructiviste de la doctorante fut exposée. Un sous-échantillon de 12 élèves a été prélevé d'un échantillon de 674 élèves québécois de la cinquième secondaire en formation générale au secondaire à temps plein. Les quatre instruments, soit le questionnaire de mesure des émotions (PANAS), le questionnaire sur les émotions et le choix de carrière, le questionnaire sociodémographique et le guide d'entrevue semi-dirigée ont été présentés. Le protocole de recherche élaboré pour chacune des trois phases de la recherche a été détaillé. Puis, les considérations éthiques respectées ont été indiquées. Ces précisions méthodologiques encadrant la réalisation de la recherche laissent donc place à la présentation des résultats qui apparaissent au chapitre suivant.

QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

La phase empirique d'une recherche consiste essentiellement à présenter les résultats de la collecte des données et leur analyse (Fortin et al., 2016). L'information recueillie est contextualisée, présentée et analysée de sorte à « mettre de l'ordre dans le matériel recueilli afin d'en retirer la signification » (Van der Maren, 2003, p. 159). Ainsi, dans l'optique de présenter les résultats de la recherche et leur analyse de façon structurée, ils seront exposés en suivant la chronologie proposée dans le chapitre précédent. On retrouve les deux premières phases méthodologiques dans ce chapitre alors que la troisième phase portant sur le jumelage des résultats quantitatifs et qualitatifs ainsi que sur l'interprétation des résultats constitue le chapitre suivant. Ainsi, la première phase expose les résultats de l'analyse quantitative et la seconde, les résultats de l'analyse qualitative.

Les résultats de l'analyse quantitative et qualitative contribuent à répondre à l'objectif général de recherche qui est de comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière tout en répondant aux deux objectifs spécifiques de recherche, soit : 1) décrire les émotions des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière, 2) analyser le processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière.

1. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE

Les résultats de la recherche quantitative proviennent de trois sources : 1) le questionnaire (PANAS) mesurant les émotions, 2) le questionnaire sur les émotions et le choix de carrière, et 3) le questionnaire sociodémographique. Puisque les résultats du questionnaire sociodémographique ont déjà permis de caractériser l'échantillon (N = 674) et le sous-échantillon (n = 12) dans le chapitre de la méthodologie, ceux du PANAS et du questionnaire sur les émotions ressenties par les élèves et sur leur choix de carrière sont analysés afin de documenter les émotions vécues face au choix de carrière des élèves.

1.1 Les émotions des élèves

Dans l'intention de décrire les émotions des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière, les réponses des élèves au questionnaire PANAS et au questionnaire portant sur les émotions et leur choix de carrière sont analysées. L'analyse des résultats au PANAS permet de 1) calculer le nombre moyen d'émotions ressenties par les élèves, 2) calculer les scores d'émotions positives, négatives et finaux¹⁰, 3) préciser la nature des émotions, et 4) connaître l'intensité des émotions mesurées. L'analyse des résultats au questionnaire portant sur les émotions et le choix de carrière permet, pour sa part, de découvrir : 1) le degré d'écoute qu'ont les élèves de leurs émotions, 2) les personnes avec qui ils ont discuté de leurs émotions et 3) leur degré de compréhension de leurs émotions en lien avec leur choix de

¹⁰ Le score final pour chaque élève est obtenu par la soustraction du score d'émotions négatives au score d'émotions positives.

carrière. De plus, les résultats de l'analyse statistique bivariée sont présentés afin d'enrichir les résultats de la recherche quantitative.

En examinant les réponses obtenues par les élèves, il est observé que le nombre moyen d'émotions ressenties à une intensité variant de modérément (3) à énormément (5) est de 10 avec un écart-type est de 3,80. Ainsi, la très grande majorité des élèves (88 %) ont ressenti entre 5 et 16 émotions face à leur choix de carrière. La plus grande proportion d'entre eux ont ressenti 9 émotions (10 %), 10 émotions (13 %), 11 émotions (13 %) ainsi que 12 émotions (10 %) alors que très peu (8 %) ont ressenti moins de 4 émotions, et plus de 17 émotions (4 %).

Il importe de se rappeler que le PANAS permet de calculer trois types de scores : le score d'émotions positives, le score d'émotions négatives et le score final. La moyenne des scores des émotions positives est de 30,85, des émotions négatives est de 20,64 alors que celle des scores finaux est de 10,21. La moyenne des scores d'émotions positives est donc plus élevée que celle des scores d'émotions négatives. Puisque le résultat d'une réponse renvoie à l'intensité ressentie par les élèves pour un indicateur d'émotion donné, ils vivent des émotions positives plus élevées comparativement aux émotions négatives face à leur choix de carrière. Selon les concepteurs du PANAS (Watson et al., 1988), 1) plus un score d'émotions positives est élevé, plus la personne se sent enthousiaste, active, alerte et qu'elle est dans un état de grande énergie, de concentration et d'émotions plaisantes, alors qu'un faible score d'émotions positives se caractérise par de la tristesse et de la léthargie; 2) plus un score d'émotions négatives est élevé, plus il indique de la détresse subjective ainsi que des émotions négatives et déplaisantes, alors qu'un score faible d'émotions négatives se caractérise par un état émotionnel calme et serein.

En ce qui concerne la nature des émotions, la figure suivante (Figure 8) illustre les proportions d'élèves ayant ressenti chaque indicateur d'émotion à une intensité variant de modérément (3) à énormément (5).

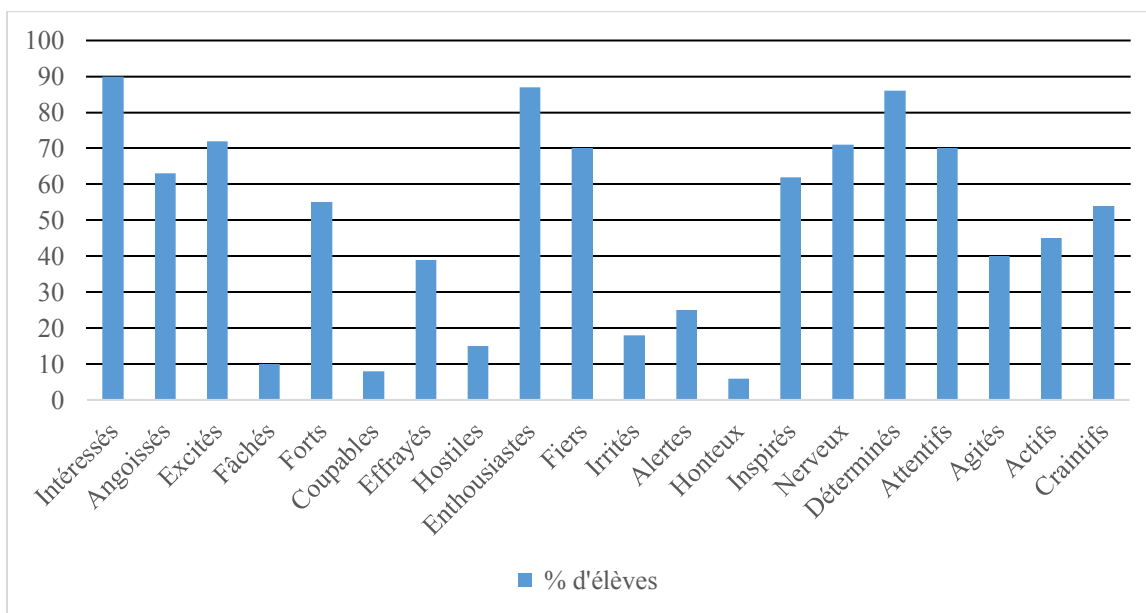


Figure 8. Proportions d'élèves, selon les indicateurs d'émotion face à leurs choix de carrière

Ce graphique permet de dégager que certains indicateurs d'émotion sont plus présents que d'autres. Plusieurs élèves se sont sentis intéressés (90 %), enthousiastes (87 %), déterminés (86 %), excités (72 %), nerveux (71 %), fiers (70 %), attentifs (70 %), angoissés (63 %), inspirés (62 %), forts (55 %) et craintifs (54 %) avec une intensité variant de modérément (3) à énormément (5) alors que tous les autres indicateurs d'émotions sont ressentis par moins de 45 % d'entre eux. Très peu d'élèves se sont sentis irrités (18 %), hostiles (15 %), fâchés (10 %), coupables (8 %) et honteux (6 %) face à leur choix de carrière. Ces cinq indicateurs d'émotion négative sont donc moins considérés par les élèves dans ce contexte.

À partir des résultats obtenus par le PANAS, il est également possible de dégager les indicateurs d'émotion qui sont ressenties plus intensément (intensité 4 et 5) comparativement à ceux qui sont ressentis moins intensément (intensité 1 et 2). La figure suivante (Figure 9) illustre le positionnement des indicateurs d'émotion sur un continuum d'intensité.

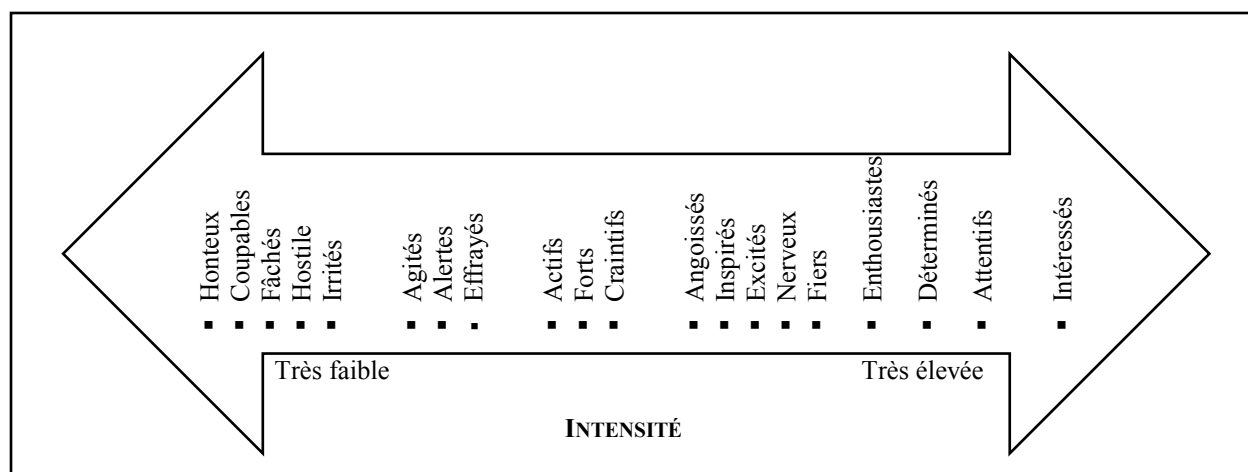


Figure 9. Répartitions des indicateurs d'émotion, selon leur niveau d'intensité

Les indicateurs d'émotion se trouvant à gauche de la flèche sont ressenties avec moins d'intensité par les élèves comparativement à ceux se trouvant à droite. L'écart entre la proportion d'élèves ayant ressenti des intensités élevées (4 et 5) et des intensités faibles (1 et 2) permet de les situer de façon linéaire. L'annexe Q présente les pourcentages réels des élèves par intensité. Ainsi, les élèves se sentant beaucoup (4) et énormément (5) intéressés, attentifs, déterminés, enthousiastes, fiers, nerveux, excités et inspirés face à leur choix de carrière sont plus nombreux que ceux qui ont ressenti très peu ou pas du tout (1) et peu (2) ces indicateurs d'émotion. Les élèves qui se sont sentis angoissés sont aussi nombreux à avoir ressenti cet indicateur d'émotion à une intensité beaucoup (4) et énormément (5) qu'à un niveau d'intensité très peu ou pas du tout (1) et peu (2). La majorité des élèves se sentant craintifs, actifs, forts, effrayés, agités, alertes, irrités,

hostiles, fâchés, coupables et honteux a ressenti très peu ou pas du tout (1) et peu (2) ces émotions comparativement à une minorité d'élèves qui les ont ressentis beaucoup (4) et énormément (5). On peut donc constater que les émotions qui sont ressenties par plus de 50 % des élèves de façon modérément, beaucoup et énormément sont aussi celles qui sont vécues plus intensément. Les indicateurs d'émotion suivants sont donc les plus fréquemment et intensément observés : intéressés, enthousiastes, déterminés, excités, nerveux, fiers, attentifs, angoissés, inspirés et craintifs.

Les élèves ont aussi été interrogés sur l'attention qu'ils portent à leurs émotions lors du choix de carrière. Ils étaient invités à préciser leur degré d'écoute de leurs émotions (Figure 10).

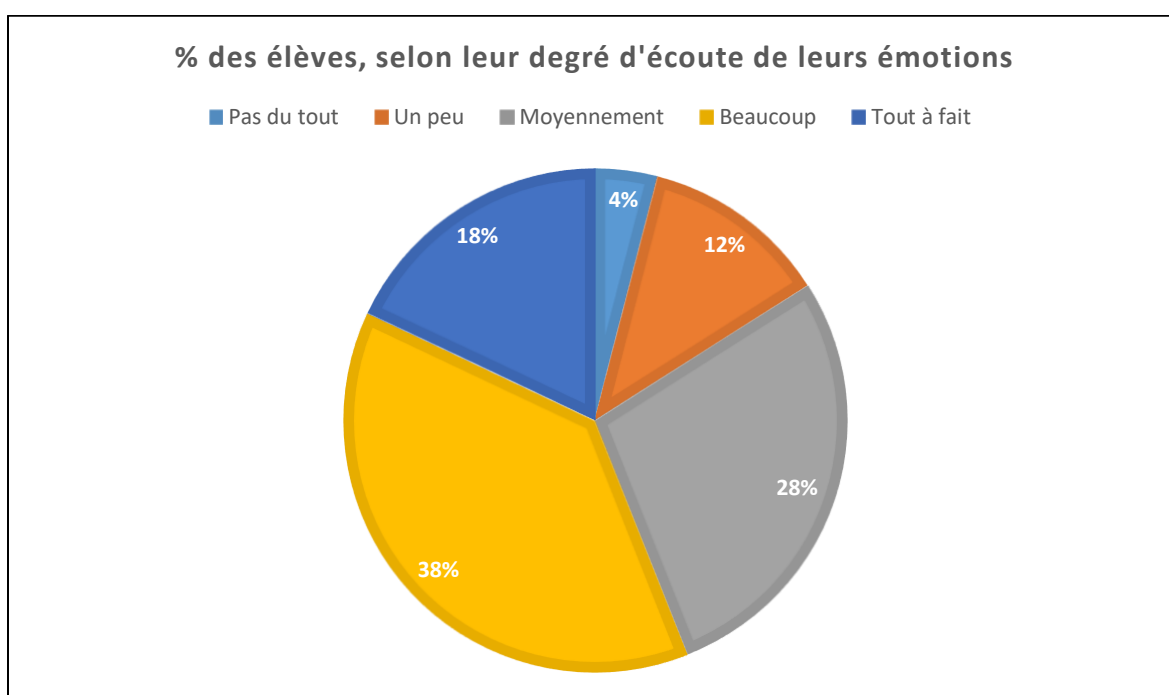


Figure 10. Proportions des élèves, selon leur degré d'écoute de leurs émotions lors du choix de carrière

Il est observé que seulement 4 % des élèves indiquent être très peu ou pas du tout à l'écoute de leurs émotions, 12 % le sont un peu, 28 % moyennement, 38 % beaucoup et 18 % tout à fait. La plus grande proportion d'élèves a indiqué être beaucoup à l'écoute de leurs émotions (38 %) pendant leur choix de carrière et plus de la moitié (56 %) estiment l'être beaucoup et tout à fait. On peut donc constater qu'une grande proportion d'élèves (84 %) considèrent qu'ils sont moyennement, beaucoup ou tout à fait à l'écoute de leurs émotions.

Les élèves ont discuté de leurs émotions liées au choix de carrière avec différentes personnes comme l'illustre la figure 11. Ils sont plus nombreux à s'être confiés à ce sujet à un parent ou un beau-parent (60 %), à une amie ou un ami (40 %) ou à ne pas en avoir discuté (31 %).

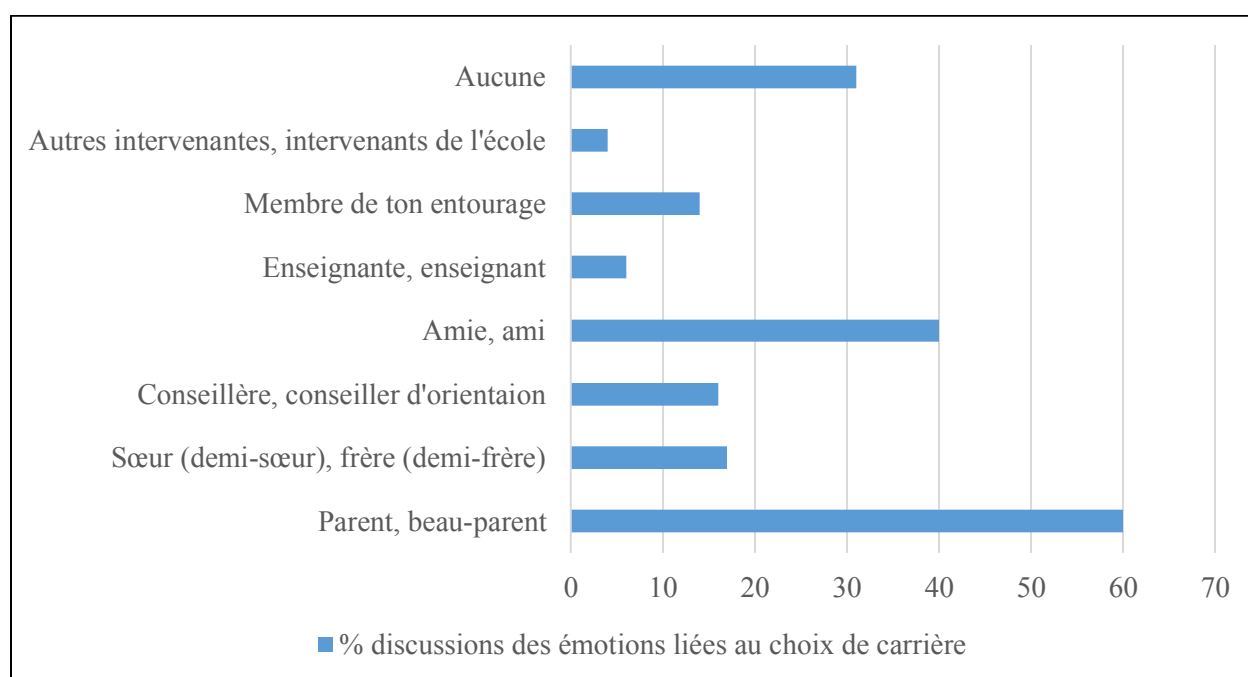


Figure 11. Proportions des élèves, discutant de leurs émotions liées au choix de carrière

Une plus faible proportion d'entre eux ont discuté des émotions que leur fait vivre leur choix de carrière avec leur fratrie (17 %), une conseillère ou un conseiller d'orientation (16 %), un membre de leur entourage (14 %), une enseignante ou un enseignant (6 %) ou avec d'autres intervenantes ou intervenants de l'école (4 %). Il semble donc que les élèves ont décidé de se tourner surtout vers leurs parents et leurs amies, amis pour partager leurs émotions liées au choix de carrière.

Lorsque les élèves sont interrogés sur le degré de compréhension qu'ils ont des émotions vécues lors de leur choix de carrière, 9 % ont l'impression de ne pas du tout comprendre leurs émotions, 15 % les comprennent un peu, 37 % les comprennent moyennement, 25 % ont l'impression de les comprendre beaucoup et 14 % tout à fait. Ainsi, on constate que 61 % des élèves ont un degré de compréhension moyen ou faible de leurs émotions, comparativement à 39 % qui considèrent avoir un bon niveau de compréhension de leurs émotions lors du choix de carrière.

Il apparaît également pertinent d'effectuer quelques analyses supplémentaires dans le but de vérifier s'il existe un lien de dépendance significatif entre différentes réponses obtenues par les élèves. Ainsi, des tests d'association ont été effectués entre différentes variables. Pour faciliter la présentation des résultats, on retrouve dans le tableau 7 les variables avec lesquelles des manipulations de données ont été réalisées pour l'analyse de tableaux croisés concernant les émotions ainsi que le choix de carrière des élèves, soit celles provenant du PANAS, du questionnaire sur les émotions et le choix de carrière, et du questionnaire sociodémographique.

Tableau 7. Présentation des variables utilisées pour l'analyse de tableaux croisés

Nom des variables		Description
PANAS	INTÉRESSÉ ANGOISSÉ EXCITÉ ENTHOUSIASTE FIER INSPIRÉ NERVEUX DÉTERMINÉ ATTENTIF CRAINTIF	Les élèves se sont sentis intéressés Les élèves se sont sentis angoissés Les élèves se sont sentis excités Les élèves se sont sentis enthousiastes Les élèves se sont sentis fiers Les élèves se sont sentis inspirés Les élèves se sont sentis nerveux Les élèves se sont sentis déterminés Les élèves se sont sentis attentifs Les élèves se sont sentis craintifs
QUESTIONNAIRE	EXPÉRIENCE ÉCOUTE_ÉMOTIONS DISCUSSION_ÉMOTIONS_PARENTS DISCUSSION_ÉMOTIONS_FRATRIE DISCUSSION_ÉMOTIONS_C.O. DISCUSSION_ÉMOTIONS_AMIS DISCUSSION_ÉMOTIONS_ENTOURATION DISCUSSION_ÉMOTIONS_PERSONNE COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS CERTITUDE_PROGRAMME CERTITUDE_CARRIÈRE DISCUSSION_CHOIX_PARENTS DISCUSSION_CHOIX_C.O. DISCUSSION_CHOIX_ENSEIGNANTS DISCUSSION_CHOIX_ENTOURATION DISCUSSION_CHOIX_PERSONNE DÉCISION	Qualification de l'expérience de faire un choix Degré d'écoute des émotions des élèves Discussion de leurs émotions avec les parents Discussion de leurs émotions avec la fratrie Discussion de leurs émotions avec la ou le c.o. Discussion de leurs émotions avec les amis, amies Discussion de leurs émotions avec l'entourage Pas de discussion des émotions Degré de compréhension des émotions des élèves Degré de certitude à l'égard du choix de programme Degré de certitude à l'égard du choix de carrière Discussion du choix avec les parents Discussion du choix avec la ou le c.o. Discussion du choix avec les enseignantes et les enseignants Discussion du choix avec l'entourage Pas de discussion du choix Perception de la décision du choix de carrière
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	SEXE PAYS PROFIL_ÉTUDES RANG_FAMILLE SCOLARITÉ_PARENT SECTEUR_ÉCONO_MÈRE SECTEUR_ÉCONO_PÈRE	Sexe des élèves Pays de naissance des élèves Profil d'études des élèves Rang dans la famille des élèves Scolarité la plus élevée atteinte par un des parents Secteur économique dans lequel la mère travaille Secteur économique dans lequel le père travaille

Lors du croisement des variables, on constate que certaines d'entre elles (PAYS, PROFIL_ÉTUDES, RANG_FAMILLE, SCOLARITÉ_PARENT, SECTEUR_ÉCONO_MÈRE, SECTEUR_ÉCONO_PÈRE) ne sont pas en relation avec d'autres variables. Toutefois, plusieurs croisements de variables révèlent la présence d'associations significatives en affichant des p-valeurs du Khi-deux de Pearson sous le seuil de signification de 0,05. C'est notamment le cas des variables : 1) SEXE, 2) ÉCOUTE_ÉMOTIONS, 3) COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS, 4) CERTITUDE_PROGRAMME, 5) CERTITUDE_CHOIX et 6) EXPÉRIENCE. Ces résultats ainsi que de la valeur du V de Cramer indiquant la force de la structure de l'association pour chaque croisement de variables sont présentés dans les paragraphes suivants. Afin de minimiser les biais d'interprétation, seulement les relations dont le V de Cramer possède une valeur supérieure ou égale à 0,150 (faible) sont détaillées.

La variable SEXE est associée significativement à la variable EXPÉRIENCE, à certaines variables relatives aux émotions (ANGOISSÉ, NERVEUX, DÉTERMINÉ, CRAINTIF), à la variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS ainsi qu'à plusieurs variables liées aux discussions concernant les émotions avec différentes personnes (DISCUSSION_ÉMOTIONS, DISCUSSION_ÉMOTIONS_PARENTS, DISCUSSION_ÉMOTIONS_FRATRIE, DISCUSSION_ÉMOTIONS_C.O., DISCUSSION_ÉMOTIONS_AMIS, DISCUSSION_ÉMOTIONS_ENTOURATION et DISCUSSION_ÉMOTIONS_PERSONNE.). Le tableau 8 expose les associations significatives relevées avec la variable SEXE.

La variable SEXE est associée significativement à la variable EXPÉRIENCE ($p = 0,024$) dont la structure d'association est très faible ($V = 0,129$). La variable SEXE est également associée significativement à la variable ANGOISSÉ ($p < 0,001$), NERVEUX ($p < 0,001$) et CRAINTIF

($p < 0,001$). Leur structure d'association est forte pour la variable ANGOISSÉ ($V = 0,336$) et modérées pour la variable NERVEUX ($V = 0,283$) et la variable CRAINTIF ($V = 0,231$).

Tableau 8. Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable SEXE

Croisements des variables	SEXE		p-valeur du Khi-deux (Pearson)	Valeur du V de Cramer
	Féminin %	Masculin %		
EXPÉRIENCE			0,024	0,129
ANGOISSÉ			< 0,001	0,336
Très peu	27,5	72,5*		
Un peu	40,3	59,7*		
Énormément	79,8*	20,2		
NERVEUX			< 0,001	0,283
Très peu	29,1	70,9*		
Un peu	37,6	62,4*		
Énormément	70,6*	29,4		
DÉTERMINÉ			0,014	0,136
CRAINTIF			< 0,001	0,231
Très peu	42,6	57,4*		
Un peu	41,0	59,0*		
Énormément	73,8*	26,2		
ÉCOUTE_ÉMOTIONS			< 0,001	0,167
DISCUSSION_ÉMOTIONS_PARENTS			< 0,001	0,240
Oui	63,4*	36,6		
Non	39,0	61,0*		
DISCUSSION_ÉMOTIONS_FRATRIE			0,005	0,107
DISCUSSION_ÉMOTIONS_C.O.			0,001	0,130
DISCUSSION_ÉMOTIONS_AMIS			< 0,001	0,324
Oui	73,3*	26,7		
Non	40,4	59,6*		
DISCUSSION_ÉMOTIONS_ENTOURATION			0,001	0,126
DISCUSSION_ÉMOTIONS_PERSONNE			< 0,001	0,327
Oui	29,1*	70,9		
Non	64,5	35,5*		

Note. * = Résidu standardisé > 1,5

Pour ces trois variables, la même tendance est observée. Les garçons se retrouvent de façon plus marquée parmi les élèves qui ont très peu ressenti l'angoisse (72,5 %), la nervosité (70,9 %) et la peur (57,4 %) alors que les filles les ressentent respectivement beaucoup moins (27,5 %, 29,1 % et 42,6 %) à cette même intensité. À l'inverse, les filles ont ressenti énormément l'angoisse (79,8 %), la nervosité (70,6 %) et la peur (73,8 %) comparativement aux garçons qui ont moins ressenti ces mêmes émotions (20,2 %, 29,4 % et 26,2 %) à la même intensité.

La variable SEXE est associée significativement à la variable DÉTERMINÉ ($p = 0,014$) dont la structure d'association ($V = 0,136$) est très faible. En ce qui concerne le croisement de la variable SEXE et la variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS, bien que la relation soit significative ($p < 0,001$) et que la structure d'association ($V = 0,167$) est faible, la consultation du tableau de contingence ne permet pas d'émettre d'interprétation. Toutefois, une association significative est observée pour le croisement de la variable SEXE à la variable DISCUSSION_ÉMOTIONS_PARENTS ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,240$) est modérée ainsi que pour le croisement de la variable SEXE avec la variable DISCUSSION_ÉMOTIONS_AMIS ($p < 0,001$) qui possède une structure d'association ($V = 0,324$) qui est forte. La consultation des tableaux de contingence pour ces deux dernières associations permet de remarquer que les filles ont discuté davantage des émotions que leur fait vivre le choix de carrière avec leurs parents (63,4 %) et amies, amis (73,3 %) comparativement aux garçons (36,6 %, 26,7 %). D'ailleurs, cette situation est aussi appuyée par l'association significative de la variable SEXE à la variable DISCUSSION_ÉMOTIONS_PERSONNE ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,327$) est forte. Ainsi, les filles (64,5 %) ont davantage discuté de leurs émotions lors du choix de carrière comparativement aux garçons (35,5 %). La variable SEXE est aussi associée significativement avec les variables DISCUSSION_ÉMOTIONS_FRATRIE

($p = 0,005$), DISCUSSION_ÉMOTIONS_C.O. ($p = 0,001$) et DISCUSSION_ÉMOTIONS_ENTOURAGE ($p = 0,001$) dont les structures d'association ($V = 0,107$, $V = 0,130$ et $V = 0,126$) sont respectivement très faibles, ce qui ne permettent pas d'obtenir plus d'information sur ces relations.

La variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS est aussi associée significativement à de nombreuses variables comme le présente le tableau 9 qui se trouve en annexe R¹¹. La variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS est associée significativement à la variable COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,308$) est forte. Effectivement, les résultats du tableau de contingence révèlent que les élèves qui ont l'impression de ne pas du tout comprendre leurs émotions (27,1 %) sont également ceux qui ne sont pas du tout à l'écoute de leurs émotions. Les élèves qui ont l'impression de comprendre un peu leurs émotions (22,0 %) sont aussi ceux qui sont un peu à l'écoute de leurs émotions. Les élèves qui ont l'impression de comprendre beaucoup leurs émotions (55,4 %) se retrouvent davantage parmi ceux qui sont beaucoup à l'écoute de leurs émotions et les élèves qui ont l'impression de comprendre tout à fait leurs émotions (47,3 %) sont plus présents parmi les élèves qui se considèrent tout à fait à l'écoute de leurs émotions.

Cette tendance est aussi remarquée entre la variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS et la variable la variable CERTITUDE_PROGRAMME ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,198$) est faible. Cette dernière variable réfère au degré de certitude qu'ont les élèves à l'égard de leur choix de programme de formation postsecondaire. La présence de relations significatives est observée plus particulièrement dans cinq cellules du tableau de contingence entre l'écoute des émotions et

¹¹ Puisque le tableau 9 excède une page, il est présenté en annexe R.

le degré de certitude face à leur choix de programme : les élèves qui : 1) ne sont pas du tout à l'écoute de leurs émotions (14,7 %) ont un degré de certitude très faible, 2) sont un peu à l'écoute de leurs émotions (26,7 %) ont un degré de certitude faible, 3) sont un peu à l'écoute de leurs émotions (19,4 %) ou moyennement à l'écoute de leurs émotions (38,2 %) ont un degré de certitude moyen, 4) sont beaucoup à l'écoute de leurs émotions (46,5 %) et ont un degré de certitude élevé et 5) sont tout à fait à l'écoute de leurs émotions (36,1 %) et ont un degré de certitude très élevée.

Les résultats du croisement de la variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS à la variable CERTITUDE_CARRIÈRE ($p < 0,001$) ayant une structure d'association ($V = 0,185$) faible sont très similaires à ceux indiqués précédemment. La variable CERTITUDE_CARRIÈRE réfère pour sa part au degré de certitude de leur choix de carrière. Les élèves qui sont un peu à l'écoute de leurs émotions (20,3 %) sont aussi ceux qui ont un faible degré de certitude. Les élèves qui sont un peu (17,3 %) et moyennement à l'écoute de leurs émotions (36,8 %) sont ceux qui ont un degré de certitude moyen. Ceux qui sont beaucoup à l'écoute de leurs émotions (44,1 %) sont aussi ceux qui ont un degré de certitude élevé de leur choix de carrière, alors que les élèves qui sont tout à fait à l'écoute de leurs émotions (44,4 %) se retrouvent de façon marquée parmi ceux qui ont une certitude très élevée. La variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS est significativement associée à la variable EXPÉRIENCE ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,151$) est faible. Des relations significatives sont observées plus particulièrement dans le tableau de contingence entre les élèves qui considèrent que l'expérience de faire un choix de carrière est facile (25,6 %) et ceux qui sont également tout à fait à l'écoute de leurs émotions. Les élèves qui ont vécu cette expérience comme très facile (57,7 %) sont aussi ceux qui sont tout à fait à l'écoute de leurs émotions, alors que ceux qui ont vécu leur

expérience de faire un choix de carrière très difficilement, sont ceux qui sont peu (18,7 %) à l'écoute de leurs émotions. La variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS est associée significativement aux variables DISCUSSION_CHOIX_PARENTS ($p = 0,010$), DISCUSSION_CHOIX_ENSEIGNANTS ($p = 0,013$) et DISCUSSION_CHOIX_ENTOURAGE ($p = 0,023$) dont les structures d'association sont toutes respectivement ($V = 0,140$, $V = 0,013$ 7 et $V = 0,130$) très faibles. La variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS est également associée significativement à la variable DISCUSSION_CHOIX_C.O. ($p < 0,001$) possédant une structure d'association ($p = 0,194$) faible. Il est observé dans le tableau de contingence que les élèves qui ne se considèrent pas du tout à l'écoute de leurs émotions (7,7 %) sont plus présents parmi les élèves qui n'ont pas discuté de leur choix de carrière avec une conseillère ou un conseiller d'orientation et que ceux qui sont beaucoup à l'écoute de leurs émotions (43,4 %) ont discuté de leur choix de carrière avec une conseillère ou un conseiller d'orientation. La variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS est associée significativement à la variable DISCUSSION_ÉMOTIONS_PARENTS ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,278$) est modérée. Les résultats du tableau de contingence indiquent que les élèves qui ne sont pas du tout à l'écoute de leurs émotions (7,9 %), un peu à l'écoute de leurs émotions (17,7 %) ou moyennement à l'écoute de leurs émotions (34,6 %) se retrouvent parmi ceux n'ont pas discuté de leurs émotions face au choix de carrière avec leurs parents alors que les élèves qui sont beaucoup à l'écoute de leurs émotions (44,7 %) ou tout à fait à l'écoute de leurs émotions (21,0 %) ont discuté de leurs émotions avec leurs parents. La variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS est associée significativement aux variables DISCUSSION_ÉMOTIONS_FRATRIE ($p = 0,022$), DISCUSSION_ÉMOTIONS_C.O. ($p = 0,009$) et DISCUSSION_ÉMOTIONS_AMIS ($p = 0,008$), dont les structures d'association sont toutes respectivement ($V = 0,131$, $V = 0,142$ et $V = 0,143$) très

faibles. La variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS est aussi associée significativement à la variable DISCUSSION_ÉMOTIONS_ENSEIGNANTS ($p = 0,002$) dont la structure d'association ($V = 0,157$) est très faible et à la variable DISCUSSION_ÉMOTIONS_ENTOURAGE ($p < 0,001$) ayant une structure d'association ($V = 0,222$) modérée. Les relations significatives observées dans le tableau de contingence informent que les élèves qui sont tout à fait à l'écoute de leurs émotions sont plus présents parmi les élèves qui ont discuté de leurs émotions à l'égard de leur choix de carrière avec leurs enseignants (15,2 %) et des membres de leur entourage (35 %). Puis, la variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS est associée significativement à la variable DISCUSSION_ÉMOTIONS_PERSONNE ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,259$) est modérée. Les résultats du tableau de contingence soulèvent que les élèves qui sont un peu (18,0 %) ou moyennement (35,4 %) à l'écoute de leurs émotions n'ont pas discuté de leurs émotions alors que ceux qui sont beaucoup à l'écoute de leurs émotions (43,0 %) sont plus présents parmi les élèves qui ont discuté de leurs émotions avec quelqu'un.

En analysant maintenant les relations de la variable COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS, il est observé que cette variable est associée significativement à d'autres variables qui sont présentées dans le tableau 10 qui se trouve en annexe S.¹²

La variable COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS est associée significativement à la variable CERTITUDE_PROGRAMME ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,238$) est modérée. De nombreuses cellules du tableau de contingence indiquent des associations significatives entre

¹² Puisque le tableau 10 excède une page, il est présenté en annexe S.

l'impression qu'ont les élèves du degré de compréhension de leurs émotions et du degré de certitude liée à leur choix de programme. C'est notamment le cas pour les élèves qui ont l'impression : 1) de ne pas du tout comprendre leurs émotions (25,7 %), et un degré de certitude très faible, 2) de ne pas du tout comprendre leurs émotions et ont une certitude moyenne (14,4%), 3) de beaucoup comprendre leurs émotions (32,9 %) et ont un degré de certitude élevé et 4) de tout à fait comprendre leurs émotions (29,6 %) et un degré de certitude très élevée de leur choix de programme. Les résultats des croisements de la variable `COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS` et de la variable `CERTITUDE_CARRIÈRE` ($p < 0,001$) possédant une structure d'association ($V = 0,214$) modérée. Les résultats apparaissant dans le tableau de contingence, semblables à ceux mentionnés précédemment, indiquent que les élèves qui ont l'impression de ne pas du tout comprendre leurs émotions (22,1 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude très faible de leur choix de carrière. Les élèves qui ont l'impression de beaucoup comprendre leurs émotions (31,8 %) sont plus présents parmi les élèves qui ont un degré de certitude très élevée et élevée, tandis que les élèves qui ont l'impression de tout à fait comprendre leurs émotions (37,4 %) se retrouvent de façon marquée parmi ceux qui ont un degré de certitude très élevée de leur choix de carrière. La variable `COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS` est significativement associée à la variable `EXPÉRIENCE` ($p < 0,001$) et la structure d'association ($V = 0,209$) est modérée. La consultation du tableau de contingence permet de relever des présences significatives d'élèves ayant un degré de compréhension de leurs émotions variées parmi ceux qui ont vécu l'expérience de faire un choix de carrière selon divers niveaux de difficulté. Il est soulevé que les élèves qui ont l'impression : 1) de ne pas du tout comprendre leurs émotions (17,3 %) sont plus présents parmi ceux qui ont vécu très difficilement leur expérience, 2) d'un peu comprendre leurs émotions (22,5 %) sont plus

présents parmi les élèves qui ont vécu difficilement leur expérience et 3) de comprendre beaucoup leurs émotions (40,5 %) sont plus présents parmi ceux qui ont vécu leur choix de carrière avec facilité, 4) de tout à fait comprendre leurs émotions (48,1 %) sont plus présents parmi ceux dont l'expérience de faire un choix de carrière fut facile et très facile. La variable `COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS` est associée significativement à la variable `DISCUSSION_CHOIX_ENTOURAGE` ($p = 0,028$) dont la structure d'association est ($V = 0,127$) très faible. La variable `COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS` est aussi associée significativement à la variable `DISCUSSION_ÉMOTIONS_PARENTS` ($p < 0,001$) avec une structure d'association ($V = 0,204$) modérée, ainsi qu'à la variable `DISCUSSION_ÉMOTIONS_PERSONNE` ($p < 0,001$) possédant une structure d'association ($V = 0,193$) faible. Les résultats du tableau de contingence indiquent que les élèves qui ont l'impression de ne pas du tout comprendre leurs émotions (14,6 %) se retrouvent de façon plus marquée parmi les élèves qui n'ont pas discuté de leurs émotions et qui n'ont pas discuté spécifiquement de leurs émotions avec leurs parents (13,9 %). Il en est ainsi pour les élèves qui ont l'impression d'un peu comprendre leurs émotions (21,4 %). Ils sont plus présents parmi les élèves qui n'ont pas discuté de leurs émotions et qui n'ont pas discuté particulièrement de leurs émotions avec leurs parents (20,2 %). Ceux qui ont l'impression de beaucoup comprendre leurs émotions (28,7 %) sont plus présents parmi ceux qui ont discuté de leurs émotions avec leurs parents. La variable `COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS` est associée significativement à la variable `DISCUSSION_ÉMOTIONS_AMIS` ($p = 0,033$) et la variable `DISCUSSION_ÉMOTIONS_ENTOURAGE` ($p = 0,024$) dont les structures d'association ($V = 0,125$ et $V = 0,129$) sont toutes deux très faibles.

Pour chacune des dix émotions identifiées par les résultats quantitatifs comme étant les plus fréquemment et intensément vécues par les élèves, des croisements de variables ont été

effectués afin de vérifier la présence de relations avec d'autres variables. Des associations entre quatre émotions et la variable sexe ont été mentionnées antérieurement (angoisse, nervosité, détermination, peur). Or, plusieurs associations sont observées entre des indicateurs d'émotion et d'autres variables. Il s'agit principalement des variables CERTITUDE_PROGRAMME, CERTITUDE_CARRIÈRE et EXPÉRIENCE. Les trois prochains tableaux exposent les résultats des tests d'indépendance démontrant la présence d'associations avec ces variables et les indicateurs d'émotion.

En ce qui concerne la variable CERTITUDE_PROGRAMME, le tableau 11 présenté en annexe T ¹³ précise que tous les indicateurs d'émotions ciblées sont associés à cette variable, à l'exception de la variable INTÉRESSÉ.

La variable CERTITUDE_PROGRAMME est associée significativement à la variable ANGOISSE ($p < 0,001$) et possède une structure d'association ($V = 0,142$) très faible. La variable CERTITUDE_PROGRAMME est associée significativement à la variable EXCITÉ ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,176$) est faible. Les résultats apparaissant dans le tableau de contingence soulèvent que : 1) les élèves qui se sont sentis très peu excités (12,5 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude faible ou très faible de leur choix de programme, 2) les élèves qui se sont sentis un peu excités (15,6 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un très faible degré de certitude, 3) les élèves se sont sentis beaucoup excités (47,7 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un niveau de certitude élevée et 4) les élèves qui se sont sentis

¹³ Puisque le tableau 11 excède une page, il est présenté en annexe T.

énormément excités (39,8 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude très élevé de leur choix de programme. La variable CERTITUDE_PROGRAMME est également associée significativement à la variable ENTHOUSIASTE ($p < 0,001$), INSPIRÉ ($p < 0,001$) et DÉTERMINÉ ($p < 0,001$) dont les structures d'association ($V = 0,246$, $V = 0,210$ et $V = 0,251$) sont modérées. Les résultats des tableaux de contingence de ces trois indicateurs d'émotion positive partagent la même tendance : 1) les élèves qui se sont sentis un peu ou très peu enthousiastes (27,3 %), inspirés (19,1 %) et déterminés (28,2 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude très faible, 2) les élèves qui se sont sentis un peu enthousiastes (15,5 %) et déterminés (15,0 %) se retrouvent plus présents parmi ceux qui ont un faible degré de certitude, 3) les élèves qui se sont sentis modérément enthousiastes (35,4 %), inspirés (36,5 %) et déterminés (37,6 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude moyen, 4) les élèves qui se sont sentis beaucoup excités (47,7 %) et déterminés (47,6 %) sont plus présents parmi ceux qui ont une certitude élevée et 5) les élèves qui se sont sentis énormément enthousiastes (43,2 %), inspirés (36,7 %) et déterminés (40,2 %) sont présents de façon plus marquée parmi ceux qui ont un degré de certitude très élevé à l'égard de leur choix de programme. Des associations significatives existent aussi pour les croisements de la variable CERTITUDE_PROGRAMME à la variable FIER ($p < 0,001$) qui possède une structure d'association ($V = 0,236$) modérée et la variable ATTENTIF ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,156$) est faible. Pour ces deux variables, les élèves qui se sont sentis très peu fiers (16,0 %) et attentifs (13,5 %) se retrouvent de façon plus marquée parmi ceux qui ont un degré de certitude très faible ou respectivement faible (17,3 %, 12,4 %). Cependant, les élèves qui se sont beaucoup sentis attentifs (35,4 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude élevée et les élèves qui se sont sentis énormément attentifs sont plus présents parmi

ceux qui ont une certitude très élevée de leur choix de programme. La variable CERTITUDE_PROGRAMME est associée significativement à la variable NERVEUX ($p = 0,004$) possédant une structure d'association ($V = 0,114$) très faible. Puis, la variable CERTITUDE_PROGRAMME est associée significativement à la variable CRAINTIF ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,150$) est faible. Les élèves qui se sont très peu sentis craintifs (35,5 %) sont plus présents dans la catégorie des élèves ayant un degré de certitude très élevée de leur choix de programme et les élèves qui se sont énormément sentis craintifs (13,1 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude faible ou très faible.

La variable CERTITUDE_CARRIÈRE est associée à tous les indicateurs d'émotion vécue les plus souvent et intensément lors du choix de carrière. Le tableau 12, en annexe U,¹⁴ présente les p-valeurs du Khi-deux de Pearson ainsi que les valeurs du V de Cramer pour les croisements de ces variables.

La variable CERTITUDE_CARRIÈRE est associée significativement à la variable INTÉRESSÉ ($p < 0,001$) et à la variable EXCITÉ ($p < 0,001$), dont les structures d'association ($V = 0,168$, $V = 0,180$) sont faibles ainsi qu'aux variables ENTHOUSIASTE ($p < 0,001$), FIER ($p < 0,001$), INSPIRÉ ($p < 0,001$) et DÉTERMINÉ ($p < 0,001$) qui possèdent respectivement toutes des structures d'association ($V = 0,211$, $V = 0,211$, $V = 0,218$ et $V = 0,208$) modérées. Les observations relevées dans les tableaux de contingence indiquent que les élèves qui se sont un peu sentis intéressés (26,0 %), enthousiastes (27,4 %), fiers (21,3 %), déterminés (26,3 %) et inspirés (24,6 %) se

¹⁴ Puisque le tableau 12 excède une page, il est présenté en annexe U.

retrouvent plus particulièrement parmi ceux qui ont un degré de certitude très faible de leur choix de carrière et les élèves qui se sont sentis beaucoup excités (40,2 %) sont plus présents dans la catégorie de ceux qui ont un degré de certitude élevé de leur choix de carrière.

Par ailleurs, les analyses concernant le croisement de la variable CERTITUDE_CARRIÈRE avec les variables ENTHOUSIASTE, FIER, INSPIRÉ et DÉTERMINÉ vont dans le même sens que les résultats concernant la variable CERTITUDE_PROGRAMME présentée précédemment. Il est entre autres observé que les élèves très peu enthousiastes (45,5 %), fiers (34,6 %), inspirés (31,8 %) et déterminés (43,6 %), se retrouvent de façon plus marquée parmi ceux qui ont un degré de certitude très faible. Inversement, les élèves qui se sentent beaucoup enthousiastes (44,0 %), fiers (44,6 %), déterminés (41,9 %) et excités (40,2 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude élevé de leur choix de carrière. Ceux qui se sont sentis énormément intéressés (23,9 %), enthousiastes (25,5 %), fiers (29,8 %) et déterminés (25,0 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude très élevé de leur choix de carrière. En ce qui concerne les associations significatives entre la variable CERTITUDE_CARRIÈRE et les deux variables des émotions négatives, soit ANGOISSÉ ($p < 0,001$) et CRAINTIF, ($p < 0,001$) dont les structures d'association ($V = 0,174$, $V = 0,170$) sont faibles, une constance est également notée. Les élèves qui se sont sentis très peu angoissés (26,6 %) et craintifs (25,2 %) sont plus présents parmi ceux ayant un degré de certitude très élevé. Les élèves qui se sont beaucoup sentis craintifs (17,0 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un faible degré de certitude. Puis, les élèves qui se sont énormément sentis angoissés (30,8 %) et craintifs (34,5 %) sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude très faible de leur choix de carrière. La variable CERTITUDE_CARRIÈRE est associée significativement aux variables NERVEUX ($p < 0,001$) et ATTENTIF ($p = 0,001$) dont les structures d'association

($V = 0,127$ et $V = 0,123$) très faibles ne permettent pas d'obtenir plus d'information sur ses relations.

La variable EXPÉRIENCE est associée significativement à tous les indicateurs d'émotion les plus souvent et intensément vécues lors du choix de carrière à l'exception de la variable INTÉRESSÉ. Le tableau 13, en annexe V, présente ces résultats.¹⁵

La variable EXPÉRIENCE est associée significativement aux variables positives EXCITÉ, ($p < 0,001$), ENTHOUSIASTE ($p < 0,001$), FIER ($p < 0,001$), INSPIRÉ ($p < 0,001$), DÉTERMINÉ ($p < 0,001$). Les structures d'association sont faibles pour les variables EXCITÉ ($V = 0,162$), ENTHOUSIASTE ($V = 0,177$), INSPIRÉ ($V = 0,178$), et DÉTERMINÉ ($V = 0,170$) et modérée pour la variable FIER ($V = 0,202$). Plusieurs ressemblances sont remarquées dans les résultats des tableaux de contingences. Les élèves qui se sont sentis très peu excités (26,6 %), enthousiastes (31,8 %), fiers (27,2 %), inspirés (19,1 %) et déterminés (28,2 %) se retrouvent davantage parmi ceux qui ont vécu leur choix de carrière très difficilement. Les élèves qui se sont sentis un peu fiers (51,7 %), inspirés (42,9 %) et déterminés (42,5 %) sont plus présents parmi ceux qui ont vécu difficilement leur choix de carrière et les élèves qui se sont sentis énormément excités (25,9 %), enthousiastes (27,2 %), fiers (25,6 %), inspirés (27,1 %) et déterminés (25,6 %) sont particulièrement présents parmi ceux qui ont vécu facilement et très facilement (12,0 %, 9,6 %, 11,6 %, 12,5 %, 8,5 %) leur choix de carrière. La variable EXPÉRIENCE est aussi associée significativement aux variables négatives ANGOISSÉ ($p < 0,001$), NERVEUX ($p < 0,001$) et CRAINTIF ($p < 0,001$), dont les structures

¹⁵ Puisque le tableau 13 excède une page, il est présenté en annexe V.

d'association sont modérées pour les variable ANGOISSÉ et CRAINTIF ($V = 0,222$, $V = 0,206$) et faible pour la variable NERVEUX ($V = 0,182$). Ces associations possèdent elles aussi des ressemblances. Les résultats des tableaux de contingence soulèvent que : 1) les élèves qui se sont très peu sentis angoissés (28,4 %), nerveux (27,9 %) et craintifs (32,3 %) sont plus présents parmi ceux dont leur expérience fut facile et respectivement très facile (14,7 %, 15,1 %, 11,0 %), 2) les élèves qui se sont un peu sentis angoissés (29,9 %) et nerveux (25,6 %) se retrouvent de façon plus marquée parmi ceux qui ont vécu facilement leur expérience alors que les élèves qui se sont sentis un peu craintifs (47,2 %) sont plus présents parmi ceux dont leur expérience a été ni difficile, ni facile, 3) les élèves qui se sont sentis modérément angoissés (46,3 %) et nerveux (47,2 %) sont plus présents parmi ceux qui considèrent que leur choix de carrière n'a été ni difficile ni facile, 4) les élèves qui se sont sentis beaucoup angoissés (40,7 %), nerveux (36,5 %) et craintifs (40,4 %) se retrouvent plus présents parmi ceux pour qui l'expérience s'est avérée difficile et 5) les élèves qui se sont sentis énormément angoissés (27,9 %), nerveux (21,0 %) et craintifs (31,0 %) sont plus présents parmi ceux qui ont vécu l'expérience de faire un choix de carrière très difficilement. La variable EXPÉRIENCE est associée significativement à la variable ATTENTIF ($p < 0,001$) et possède une structure d'association ($V = 0,125$) très faible ne permettant pas d'obtenir plus d'information sur cette relation.

En synthèse, les résultats de l'analyse quantitative concernant les émotions témoignent que les élèves de la dernière année du secondaire vivent en moyenne une dizaine d'émotions reliées à leur choix de carrière. La moyenne des scores d'indicateurs d'émotion positive est supérieure à la moyenne des scores d'indicateurs d'émotion négative face à leur choix de carrière. Les émotions (répertoriées par le PANAS) qui sont vécues avec le plus d'intensité sont les suivantes : l'intérêt,

l'enthousiasme, la détermination, l'excitation, la nervosité, la fierté, l'attention, l'angoisse, l'inspiration et la peur. La majorité des élèves considèrent être à l'écoute de leurs émotions lorsqu'ils effectuent leur choix de carrière. Ils sont nombreux à avoir l'impression de faiblement ou moyennement comprendre les émotions vécues à l'égard de leur choix de carrière et ils se tournent principalement vers les parents et les amis lorsqu'ils discutent des émotions vécues à ce sujet. De nombreuses associations significatives sont relevées entre certaines variables comme la variable SEXE, ÉCOUTE_ÉMOTIONS, COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS, CERTITUDE_PROGRAMME, CERTITUDE_CARRIÈRE ainsi que la variable EXPÉRIENCE. Les indicateurs d'émotion d'angoisse, de nervosité et de peur liées au choix de carrière sont plus présents parmi les filles que les garçons. Ces dernières ont tendance à discuter davantage des émotions que leur fait vivre leur choix de carrière que les garçons. Une forte association existe entre le degré d'écoute des émotions (ÉCOUTE_ÉMOTIONS) des élèves et le degré de compréhension de leurs émotions (COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS). Certaines similitudes sont observées en ce qui a trait aux variables ÉCOUTE_ÉMOTIONS et COMPRÉHENSION_ÉMOTIONS. Ainsi, plus ces degrés sont faibles, plus leur degré de certitude concernant leur choix de programme de formation et le degré de certitude du choix de carrière sont faibles alors que plus ils sont élevés, plus les degrés de certitude à l'égard du choix de programme (CERTITUDE_PROGRAMME) d'études et les degrés de certitude du choix de carrière (CERTITUDE_CARRIÈRE) sont élevés. De plus, les élèves qui ont l'impression de comprendre un peu les émotions vécues concernant leur choix de carrière vivent difficilement ou très difficilement l'expérience de faire un choix de carrière tandis que les degrés très élevés d'écoute des émotions et de compréhension des émotions sont associés significativement à une expérience facile ou très facile de faire un choix de carrière. Les élèves qui ont l'impression de ne

pas du tout être à l'écoute de leurs émotions ont tendance à ne pas discuter de leur choix de carrière avec les conseillères ou les conseillers d'orientation et à ne pas discuter des émotions vécues par le choix de carrière avec leurs parents. Leur présence est même significative parmi les élèves qui ne discutent pas de leurs émotions liées au choix de carrière. Cependant, les élèves qui ont l'impression d'être tout à fait à l'écoute de leurs émotions se retrouvent significativement plus présents à discuter des émotions vécues par le choix de carrière avec des membres de leur entourage et les enseignantes ou les enseignants. En ce qui concerne les dix émotions les plus souvent et intensément vécues par les élèves lors du choix de carrière, il est soulevé qu'une faible intensité des émotions positives a tendance à être liée à un faible degré de certitude concernant le choix de programme et le choix de carrière alors que les émotions positives vécues avec une intensité élevée ont tendance à être associées à un degré de certitude élevé à l'égard du programme d'études et au degré de certitude du choix de carrière. Les émotions positives vécues avec une intensité élevée sont aussi reliées à une expérience de faire un choix de carrière facilitée. Par ailleurs, une faible intensité des émotions négatives a tendance à être liée à des hauts degrés de certitude concernant le choix de programme et le choix de carrière tandis que les émotions négatives vécues avec une intensité élevée ont tendance à être associées à un degré de certitude plus faible à l'égard du programme d'études et du choix de carrière. Les émotions négatives vécues avec une intensité élevée sont aussi reliées à une expérience de faire un choix de carrière plus difficile.

1.2 Le choix de carrière des élèves

Dans le but de mieux connaître l'expérience des élèves, de la dernière année des études secondaires, qui effectuent un choix de carrière au terme de leur formation générale, ils ont été invités à répondre à différentes questions à choix de réponses. Les résultats analysés provenant du questionnaire concernent principalement 1) la qualification de leur expérience de faire un choix de carrière, 2) leur degré de certitude à l'égard du choix de programme de formation postsecondaire, 3) leur degré de certitude à l'égard de leur choix de carrière, 4) les personnes avec qui ils ont discuté de leur choix de carrière et 5) leur perception du choix de carrière. Chacun de ces éléments est traité dans les prochains paragraphes. De plus, les résultats des tests d'association servant à déterminer s'il existe des liens de dépendance entre les différentes variables référant plus spécifiquement au choix de carrière des élèves sont présentés.

Les élèves ont indiqué comment ils qualifiaient leur expérience de faire un choix de carrière (Figure 12). Cette expérience est vécue comme étant très difficile pour 11 % des élèves, difficile pour 30 %, ni difficile, ni facile pour 37 %, facile pour 18 % et très facile pour 4 %. Ils sont plus nombreux, près du double, à considérer que cette expérience est difficile et très difficile (42 %) comparativement à ceux qui considèrent l'expérience facile et très facile (22 %). Enfin, un peu plus du tiers (37 %) d'entre eux estiment que faire un choix de carrière n'est ni difficile ni facile.

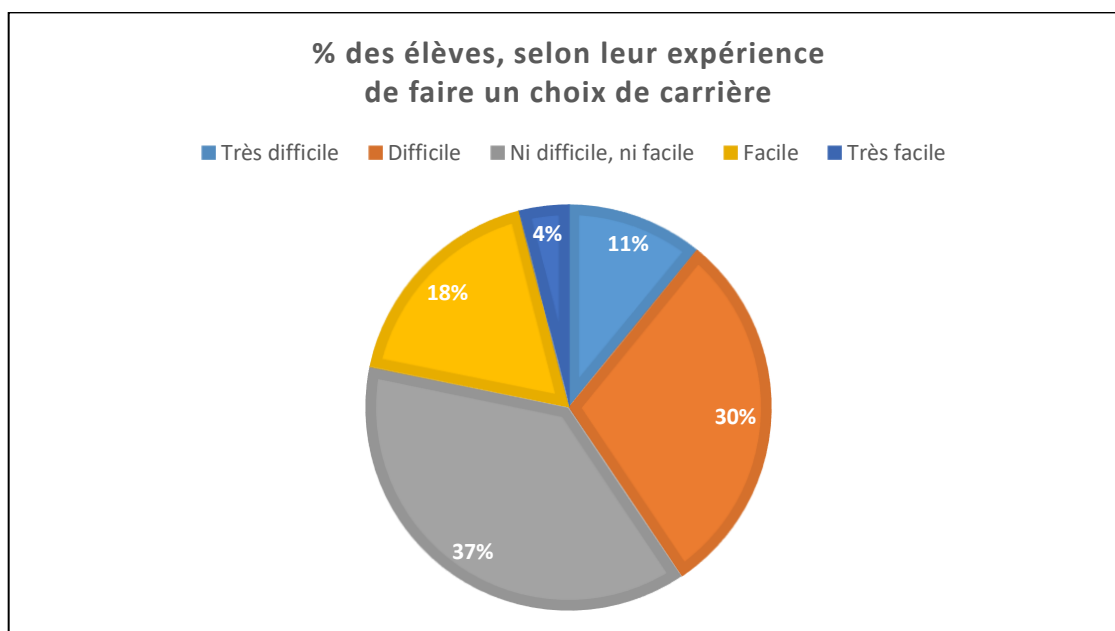


Figure 12. Proportions des élèves, selon leur expérience de faire un choix de carrière

Pour qualifier leur expérience de faire un choix de carrière, les élèves, ont également indiqué leur degré de certitude à l'égard de leur choix de programme de formation ainsi qu'à l'égard de leur choix de carrière (Tableau 14).

Tableau 9. Proportions des élèves, selon leur degré de certitude à l'égard de leur choix de programme et de carrière

CHOIX	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé	Total
Programme	5,2 %	6,7 %	27,7 %	38,7 %	23,6 %	100 %
Carrière	12,8 %	11 %	27,7 %	35,0 %	13,5 %	100 %

Il est observé que 5,2 % des élèves ont un très faible degré de certitude de leur choix de programme, 6,7 % ont un faible degré de certitude, 27,7 % ont un degré moyen, 38,7 % ont un degré élevé et

23,6 % ont un degré très élevé de leur choix de programme. En ce qui concerne le degré de certitude de leur choix de carrière, 12,8 % des élèves ont un très faible degré de certitude, 11,0 % ont un degré faible, 27,7 % ont un degré moyen, 35,0 % ont un degré élevé et 13,5 % ont un degré très élevé de leur choix de carrière. On observe que le degré de certitude est légèrement plus élevé lorsqu'il s'agit de leur choix de programme de formation postsecondaire que de leur choix de carrière. Ainsi, 88,1 % des élèves ont un degré de certitude moyen, élevé ou très élevé à l'égard du choix de programme et 76,2 % ont un degré de certitude moyen, élevé ou très élevé à l'égard de leur choix de carrière. Que ce soit pour le choix du programme ou le choix de carrière, une minorité d'élèves ont une faible ou très faible certitude alors que ceux ayant une certitude moyenne, élevée ou très élevée représentent plus du trois quarts des élèves. De plus, les élèves enregistrant un degré de certitude élevé sont les plus nombreux, tant pour leur choix de programme que pour leur choix de carrière.

Le choix de carrière est un sujet qui est discuté par la quasi-totalité des élèves. Seulement 4 % des élèves ont fait leur choix sans en avoir discuté. La figure suivante (Figure 13) présente les différentes personnes avec qui les élèves ont eu des discussions à propos de leur choix de carrière. Parmi les personnes consultées, les parents ou les beaux-parents se trouvent au 1^{er} rang (92 %), suivi des amies et amis (73 %), et d'un membre de l'entourage (53 %), une tante, un oncle, un grand-parent, une voisine, un voisin, ou encore une entraîneuse ou un entraîneur, bref une personne qui côtoie l'élève dans son environnement naturel.

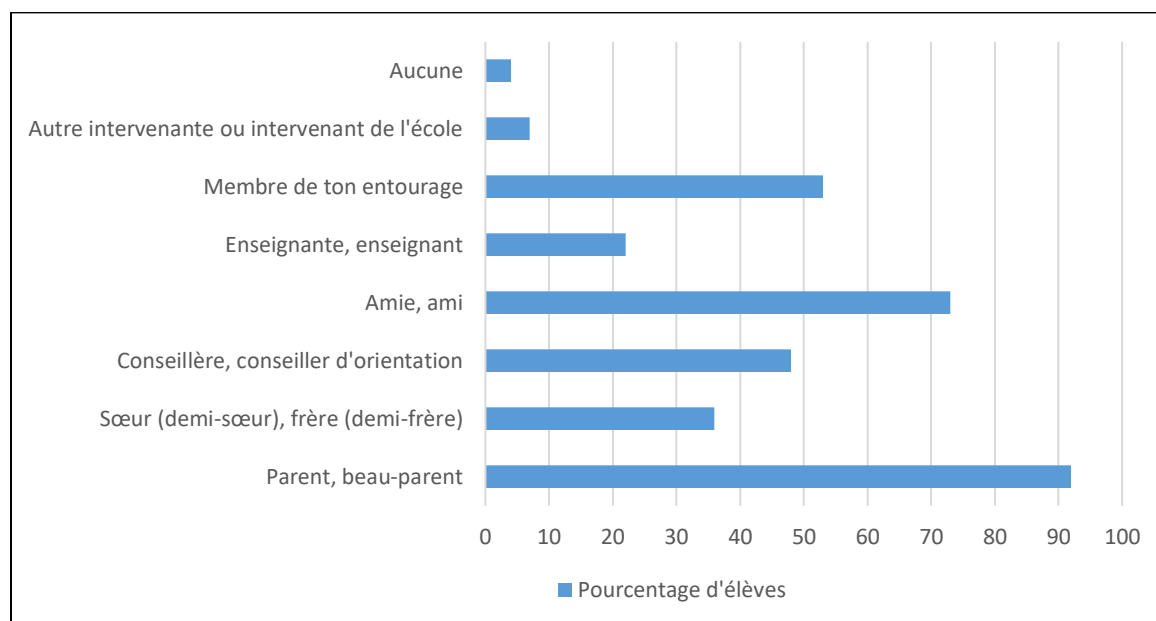


Figure 13. Proportions des élèves, selon les discussions concernant le choix de carrière

Les élèves interrogés ont aussi discuté de leur choix de carrière avec des conseillères ou des conseillers d'orientation (48 %), ce qui représente près de la moitié d'entre eux. Parmi ceux-ci, 63 % sont des filles et 37 % sont des garçons. Certains élèves en ont aussi discuté avec leur fratrie (36 %), tout en considérant qu'un peu moins de 10 % des élèves sont des enfants uniques. Aussi, plus de 40 % des élèves sont les aînés de famille. Une plus faible proportion d'élèves a discuté de leur choix de carrière avec d'autres membres du personnel de leur école, par exemple une enseignante ou un enseignant (22 %) ou encore une intervenante ou un intervenant comme l'orthopédagogue, la psychologue ou le psychologue, ou un membre de la direction (7 %). Le choix de carrière semble donc susciter des discussions. Les élèves de l'échantillon ont indiqué, en moyenne, trois types de personnes faisant partie de leur tissu social proposées dans les choix de réponses du questionnaire. Dans certains cas, un seul type de personne a été consulté alors que

d'autres en ont discuté, tout en sachant qu'ils peuvent avoir discuté avec plus d'une personne pour chacune des catégories retenues. La figure suivante (Figure 14) permet de comparer les proportions d'élèves qui ont discuté de leurs émotions face à leur choix de carrière aux proportions d'élèves qui ont discuté de leur choix de carrière.

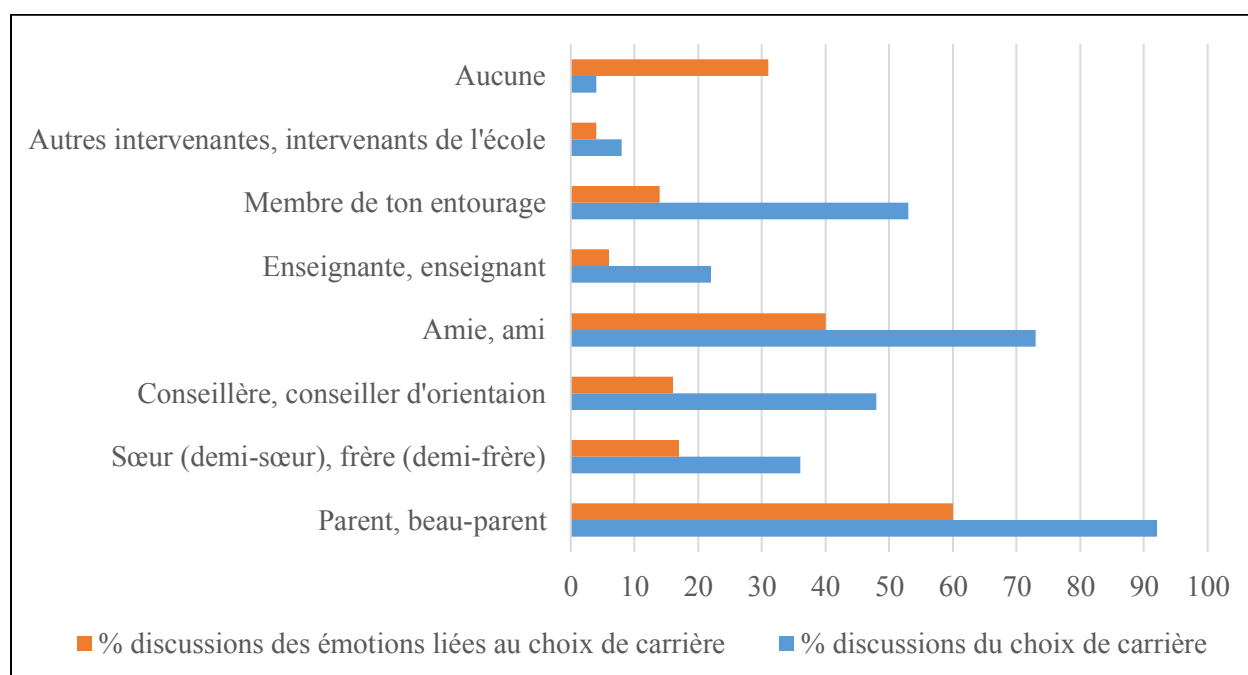


Figure 14. Comparaison entre les proportions d'élèves, selon les discussions concernant les émotions ressenties et les discussions concernant le choix de carrière

On peut constater que les discussions sont nettement moins fréquentes à l'égard des émotions liées au choix de carrière qu'à l'égard du choix de carrière comme tel. La hiérarchisation des types de personnes consultées au sujet de leur choix de carrière est sensiblement la même que pour celles consultées à l'égard des émotions vécues lors du choix de carrière, à l'exception des membres de leur entourage, des conseillères ou des conseillers d'orientation et de la fratrie. Ainsi, on observe

que les élèves ont discuté davantage de leur choix de carrière avec les membres de leur entourage (53 %), les conseillères ou les conseillers d'orientation (48 %) et leur fratrie (36 %) que de leurs émotions vécues (respectivement 14 %, 16 % et 17 %) lors de leur choix de carrière.

Les élèves ont également été interrogés sur la perception qu'ils ont du choix de carrière en précisant s'ils perçoivent cette décision comme étant plus ou moins rationnelle ou émotive (Figure 15).

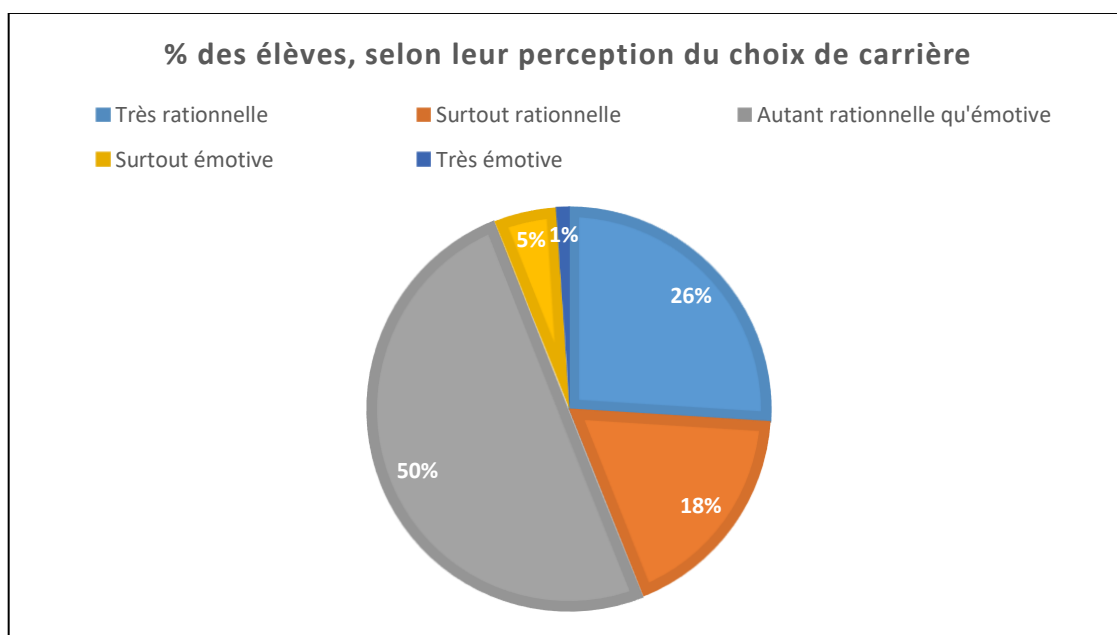


Figure 15. Proportions des élèves, selon leur perception du choix de carrière

Il est observé que le choix de carrière est perçu par les élèves comme étant une décision très rationnelle (26 %), surtout rationnelle (18 %), autant rationnelle qu'émotive (50 %), surtout émotive (5 %) et très émotive (1 %). Bien que la moitié des élèves affirment qu'il s'agit d'une décision qui est autant rationnelle qu'émotive, 46 % d'entre eux considèrent que c'est une décision

surtout rationnelle et très rationnelle, alors qu'une très faible proportion (6 %) considère que c'est une décision surtout émotive et très émotive. Par ailleurs, on remarque qu'une plus grande proportion d'élèves considère que le choix de carrière est une décision qui combine la rationalité et l'émotivité.

Tout comme ce fut le cas dans la présentation des résultats portant sur les émotions, des tests d'association ont été effectués afin de vérifier s'il existe un lien de dépendance significatif entre les variables qui traitent plus particulièrement du choix de carrière. Des manipulations des données utilisant l'analyse de tableaux croisés ont permis de calculer des p-valeurs du Khi-deux de Pearson ainsi que les valeurs du V de Cramer. Ainsi, les résultats de ces analyses indiquent qu'aucune association significative n'a été relevée pour les variables : PROFIL_ÉTUDES, SECTEUR_ÉCONO_MÈRE, SECTEUR_ÉCONO_PÈRE et PAYS. Par ailleurs, des associations significatives sont notées entre de nombreuses variables. Ces associations sont regroupées selon les variables suivantes : 1) CERTITUDE_PROGRAMME, 2) CERTITUDE_CARRIÈRE, 3) EXPÉRIENCE, 4) SEXE et 5) RANG_FAMILLE. Les associations significatives dont le p-valeur est supérieur à 0,05 sont présentées dans les tableaux et paragraphes suivants. Afin de minimiser les biais d'interprétation, seulement les relations dont le V de Cramer possède une valeur supérieure ou égale à 0,150 (faibles) sont détaillées.

La variable CERTITUDE_PROGRAMME est associée significativement à certaines variables : CERTITUDE_CARRIÈRE, EXPÉRIENCE, DISCUSSION_CHOIX_AMIS, DISCUSSION_CHOIX_ENTOURAGE (Tableau 15).

Tableau 10. Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux choix de carrière, selon le croisement de la variable CERTITUDE_PROGRAMME

Croisements des variables	CERTITUDE_PROGRAMME					p-valeur du Khi-deux (Pearson)	Valeur du V de Cramer
	TF %	F %	M %	É %	TÉ %		
CERTITUDE _CARRIÈRE						<0,001	0,414
Très faible	32,6*	24,4*	33,7*	7,0	2,3		
Faible	6,8	24,3*	35,1	28,4	5,4		
Moyen	1,1	1,5	47,1*	33,7*	16,6		
Élevé	0,0	1,3	14,0	58,5*	26,3		
Très élevé	0,0	0,0	4,4	29,7	65,9*		
EXPÉRIENCE						< 0,001	0,315
Très difficile	26,7*	16,0*	29,3	16,0	12,0		
Difficile	4,0	12,0*	43,0	29,5	11,5		
Facile	0,8	0,0	2,5	47,1*	49,6*		
Très facile	0,0	0,0	3,7	22,2	74,1*		
DISCUSSION _CHOIX_AMIS						0,041	0,122
DISCUSSION_ CHOIX_ ENTOURAGE						0,009	0,211

Note. TF = Très faible, F = Faible, M = Moyen, É = Élevé, TÉ = Très élevé

* = Résidu standardisé > 1,5

La variable CERTITUDE_PROGRAMME est associée significativement à la variable CERTITUDE_CARRIÈRE ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,414$) est très forte. En effet, les résultats du tableau de contingence indiquent que les élèves ayant un très faible degré de certitude de leur choix de programme sont plus présents parmi ceux qui ont une très faible (36,2

%) degré de certitude de leur choix de carrière. Les élèves qui ont une faible (24,3 %) degré de certitude de leur choix de programmes sont également plus présents parmi ceux qui ont une faible degré de certitude de leur choix de carrière. Il en est de même pour les élèves qui ont un degré de certitude moyen (47,1%), élevé (58,5 %) et très élevé (65,9 %) de leur choix de programme et de leur choix de carrière. Ainsi, pour chacune de ces catégories, le degré de certitude du choix de programme est associé au même degré de certitude du choix de carrière. La variable CERTITUDE_PROGRAMME est significativement associée à la variable EXPÉRIENCE ($p < 0,001$) dont la structure d'association est forte (0,315). Les résultats du tableau de contingence permettent de cibler des relations significatives entre six éléments : 1) une expérience très difficile et un degré de certitude très faible (26,7 %) de leur choix de carrière, 2) une expérience très difficile et un degré de certitude faible (16,0 %) de leur choix de carrière, 3) une expérience difficile et un degré de certitude faible (12,0%) de leur choix de carrière, 4) une expérience difficile et un degré de certitude moyen (43,0 %) du choix de carrière, 5) une expérience facile de faire un choix de carrière et un degré de certitude élevé (47,1 %) et très élevé (49,6 %) du choix de carrière ainsi que 6) une expérience très facile et un degré de certitude très élevé (74,1 %) du choix de carrière. Il semble donc que la qualification de l'expérience de faire un choix de carrière a tendance à correspondre au degré de certitude analogue de faire un choix de carrière. La variable CERTITUDE_PROGRAMME est également associée significativement aux variables DISCUSSION_CHOIX_AMIS ($p = 0,041$) et DISCUSSION_CHOIX_ENTOURAGE ($p = 0,009$), mais les structures d'association ($V = 0,122$, $V = 0,142$) sont très faibles.

La variable CERTITUDE_CARRIÈRE est associée significativement aux variables EXPÉRIENCE, DISCUSSION_CHOIX_FRATRIE, DISCUSSION_CHOIX_C.O., DISCUSSION_CHOIX_AMIS,

DISCUSSION_CHOIX_ENTOURAGE ainsi qu'à la variable DISCUSSION_CHOIX_INTERVENANTS. Le tableau 16 présente les résultats pour chaque croisement.

Tableau 11. Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs au choix de carrière, selon le croisement de la variable CERTITUDE_CARRIÈRE

Croisements des variables	CERTITUDE_CARRIÈRE					p-valeur du Khi-deux (Pearson)	Valeur du V de Cramer
	TF %	F %	M %	É %	TÉ %		
EXPÉRIENCE						< 0,001	0,349
Très difficile	44,0*	17,3*	17,3	18,7	2,7		
Difficile	19,5*	19,0*	33,5	24,0	4,0		
Ni difficile, ni facile	4,8	9,2	37,8*	41,4*	6,8		
Facile	1,6	0,0	9,1	52,1*	37,2*		
Très facile	0,0	0,0	3,7	25,9	70,4*		
DISCUSSION_ CHOIX_FRATRIE						0,036	0,123
DISCUSSION_ CHOIX_C.O.						0,041	0,121
DISCUSSION_ CHOIX_AMIS						0,010	0,141

Note. TF = Très faible, F = Faible, M = Moyen, É = Élevé, TÉ = Très élevé

* = Résidu standardisé > 1,5

La variable CERTITUDE_CARRIÈRE est associée significativement à la variable EXPÉRIENCE ($p < 0,001$) et possède une structure d'association ($V = 0,349$) qui est forte. Les résultats du tableau de contingence spécifient que les relations significatives touchent particulièrement six éléments :

- 1) un degré de certitude très faible (44 %) du choix de carrière et une expérience très difficile,
- 2) un degré de certitude faible (19 %) du choix de carrière et une expérience difficile, 3) un degré

de certitude moyen (37,8 %) et élevé (41,4 %) et une expérience ni difficile ni facile du choix de carrière, 4) un degré de certitude élevé (52,1 %) et une expérience facile du choix de carrière, et 5) un degré de certitude très élevée (70,4 %) et une expérience très facile du choix de carrière.

La variable CERTITUDE_CARRIÈRE est associée significativement aux variables DISCUSSION_CHOIX_FRATRIE ($p = 0,036$), DISCUSSION_CHOIX_C.O. ($p = 0,041$), DISCUSSION_CHOIX_AMIS ($p = 0,010$), DISCUSSION_CHOIX_ENTOURAGE ($p = 0,008$) et DISCUSSION_CHOIX_INTERVENANTS ($p = 0,031$), toutefois toutes ces relations possèdent respectivement toutes des structures d'association ($V = 0,123$, $V = 0,121$, $V = 0,141$, $V = 0,143$, $V = 0,126$) très faibles.

La variable EXPÉRIENCE est associée significativement à la variable DISCUSSION_CHOIX_C.O. ($p < 0,001$) dont la structure d'association est faible ($V = 0,188$). Il est relevé dans le tableau de contingence que les élèves ayant vécu le choix de carrière comme une expérience très difficile sont plus présents parmi ceux qui ont discuté de leur choix de carrière avec leur conseillère ou leur conseiller d'orientation. La variable EXPÉRIENCE est également associée significativement à la variable SEXE qui est présentée dans les résultats portant sur cette dernière variable dans le paragraphe suivant.

La variable SEXE est associée significativement à des variables comme celle de l'EXPÉRIENCE et certaines variables relatives aux discussions des élèves au sujet de leur choix de carrière, notamment avec la fratrie, les c.o., les amis et des membres de l'entourage. Les résultats de ces croisements apparaissent dans le tableau suivant (Tableau 17).

Tableau 12. Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs au choix de carrière, selon le croisement de la variable SEXE

Croisements des variables	SEXE		p-valeur du Khi-deux (Pearson)	Valeur du V de Cramer
	Féminin %	Masculin %		
EXPÉRIENCE			0,024	0,129
DISCUSSION_CHOIX_FRATRIE			0,030	0,084
DISCUSSION_CHOIX_C.O.			< 0,001	0,168
Oui	62,5*	37,5		
NON	45,8	54,2*		
DISCUSSION_CHOIX_AMIS			< 0,001	0,136
DISCUSSION_CHOIX_ENTOURAGE			0,009	0,101
DISCUSSION_CHOIX_PERSONNE			0,027	0,085
DÉCISION			< 0,001	0,192
Très émotive	100,0*	00,0		
Surtout émotive	63,6*	36,4*		
Très rationnelle	48,6	41,4		
Surtout rationnelle	40,2*	59,8*		

Note. * = Résidu standardisé > 1,5

La variable SEXE est associée significativement avec la variable EXPÉRIENCE ($p = 0,024$) dont la structure d'association ($V = 0,129$) est très faible, ainsi qu'à la variable DISCUSSION_CHOIX_FRATRIE ($p = 0,030$) qui possède également une structure d'association ($V = 0,084$) très faible. La variable SEXE est significativement associée aussi à la variable DISCUSSION_CHOIX_C.O. ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,168$) est faible. Les résultats du tableau de contingence indiquent que les les filles (62,5 %) sont présentes de façon plus marquée parmi les élèves qui ont discuté de leur choix de carrière avec un conseiller ou une conseillère d'orientation et les garçons (54,2 %) sont plus présents parmi les élèves qui n'ont pas discuté de leur choix de carrière avec une conseillère ou un conseiller d'orientation.

La variable SEXE est associée significativement aux variables DISCUSSION_CHOIX_AMIS ($p < 0,001$), DISCUSSION_CHOIX_ENTOURAGE ($p = 0,009$) et DISCUSSION_CHOIX_PERSONNE ($p = 0,027$) dont les structures d'association ($V = 0,136$, $V = 0,101$, $V = 0,085$) sont respectivement toutes très faibles. Puis, la variable SEXE est associée significativement à la variable DÉCISION ($p < 0,001$) qui possède une structure d'association ($V = 0,192$) qui est faible. Les résultats du tableau de contingence soulèvent que les filles sont plus présentes parmi les élèves qui perçoivent que la décision de faire un choix de carrière est plus émotive tandis que les garçons sont plus présents parmi les élèves qui considère que le choix de carrière est une décision plus rationnelle.

La variable RANG_FAMILLE est associée significativement à la variable DISCUSSION_CHOIX_FRATRIE ($p < 0,001$) dont la structure d'association ($V = 0,319$) est forte. Les résultats du tableau de contingence indiquent que les élèves qui sont les aînés de la famille sont plus présents parmi ceux qui n'ont pas discuté de leur choix de carrière avec la fratrie. À l'inverse, les élèves qui sont les plus jeunes sont plus présents parmi ceux qui ont discuté de leur choix de carrière avec la fratrie. La variable RANG_FAMILLE est également associée significativement à la variable DISCUSSION_CHOIX_ENTOURAGE ($p = 0,005$), mais la structure d'association ($V = 0,140$) est très faible.

La variable SCOLARITÉ_PARENTS est associée significativement à la variable DISCUSSION_CHOIX_PARENTS ($p = 0,008$) dont la structure d'association ($V = 0,144$) est très faible, ne permettant pas d'obtenir plus d'information sur cette relation.

En résumé, les résultats de l'analyse quantitative concernant le choix de carrière des élèves révèlent qu'ils sont plus nombreux à qualifier leur expérience de faire un choix de carrière comme étant difficile ou très difficile plutôt que facile et très facile. Le degré de certitude à l'égard du choix de programme de formation postsecondaire est légèrement plus élevé que leur certitude à l'égard de leur choix de carrière. Par ailleurs, les résultats de l'analyse quantitative démontrent que des relations significatives existent entre leur degré de certitude du choix de programme et le degré de certitude du choix de carrière. De plus, le degré de certitude du choix de programme et du choix de carrière sont associées significativement à l'expérience de faire un choix de carrière. La tendance indique que plus le degré de certitude du choix de programme et du choix de carrière est faible, plus ils vivent difficilement l'expérience de faire un choix de carrière alors que plus leur degré de certitude du choix de programme et du choix de carrière sont élevées, plus ils vivent l'expérience de faire un choix facilement. Presque tous les élèves (96 %) ont discuté de leur choix de carrière avec leurs parents, amies, amis, membres de l'entourage, conseillère ou conseiller d'orientation, fratrie ou autres personnes intervenantes de l'école. Des associations significatives sont d'ailleurs observées entre le fait de discuter du choix de carrière et le degré de certitude des élèves face leur choix de programme ou leur choix de carrière. Parmi ces discussions, seulement celles effectuées avec une conseillère ou un conseiller d'orientation permettent de dégager une analyse. Les élèves qui ont consulté ces spécialistes se retrouvent de façon plus marquée à avoir qualifié leur expérience de faire un choix de carrière comme étant très difficile. La présence des filles est plus marquée parmi les élèves qui ont discuté de leur choix de carrière avec une conseillère ou un conseiller d'orientation. La moitié des élèves participant à l'étude perçoivent que le choix de carrière est une expérience autant rationnelle qu'émotive. Une relation significative

entre la perception de la décision de faire un choix de carrière et le sexe des élèves signale que les garçons sont plus présents parmi les élèves qui perçoivent cette décision comme étant surtout rationnelle alors que la présence des filles est plus marquée parmi les élèves qui perçoivent la décision de faire un choix de carrière comme étant très émotive.

Les résultats de l'analyse quantitative concernant les émotions vécues par les élèves lors de leur choix de carrière démontrent que les élèves vivent de nombreuses émotions à diverses intensités. La majorité des élèves se considèrent à l'écoute de leurs émotions alors qu'ils sont aussi nombreux à avoir l'impression de comprendre moyennement ou faiblement leurs émotions. Ils discutent beaucoup de leur choix de carrière, mais moins des émotions que le choix de carrière leur fait vivre. Plusieurs élèves qualifient leur expérience de faire un choix de carrière comme étant difficile et croient que le choix de carrière est une décision qui implique à la fois la rationalité et l'émotivité. De plus, de multiples relations significatives sont relevées avec les émotions, le sexe des élèves, leur degré d'écoute et de compréhension des émotions, la certitude qu'ils ont à l'égard de leur choix de programme de formation postsecondaire et de leur choix de carrière de même qu'à l'expérience qu'ils ont de faire un choix de carrière.

La prochaine section porte sur les résultats de l'analyse qualitative afin de mieux comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière.

2. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE

Les résultats de l'analyse qualitative proviennent des entrevues semi-dirigées menées auprès des élèves composant le sous-échantillon. Comme on l'a déjà indiqué, ils découlent de deux méthodes d'analyse, soit l'analyse thématique et l'analyse par catégories conceptualisantes utilisées en fonction des objectifs spécifiques de recherche proposés.

Lors des entrevues, les élèves étaient invités à partager leur expérience émotionnelle de faire un choix à partir de trois principaux thèmes : les émotions ressenties, le choix de carrière et les actions posées par les élèves. Les sections suivantes présentent les résultats qualitatifs de ces trois thématiques principales. Une analyse thématique est effectuée à l'égard des émotions ressenties, du choix de carrière des élèves et des actions posées, alors qu'une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes est réalisée pour les émotions ressenties et les actions posées.

2.1 Les émotions des élèves

La thématique des émotions fut abordée avec les élèves lors des entrevues semi-dirigées. Ils ont évoqué avoir vécu de multiples émotions au cours de leur processus décisionnel de carrière. Dans un premier temps, les résultats de l'analyse thématique identifiant et décrivant les principales émotions ressenties sont exposés. Par la suite, ceux de l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes dégagent davantage le sens que prennent les émotions pour les élèves lors du processus décisionnel de carrière sont présentés.

2.1.1 L'analyse thématique

De nombreuses émotions ont été relevées à partir du corpus analysé. En effet, plus d'une cinquantaine d'émotions ont été nommées par les élèves. Elles surviennent parfois par alternance et on remarque aussi que plusieurs émotions soient ressenties de façon simultanée. La saturation des données permet l'identification d'émotions positives et négatives récurrentes ainsi que le soutien social reçu par les élèves sur le plan émotionnel.

Les **Émotions positives** consignées soulèvent que des élèves se sont sentis également, à certains moments, bien, confiants, contents, rassurés, heureux, soulagés, calmes et décidés. Les émotions référant au bien-être sont les plus présentes. Elles sont partagées par Adrien, Clara, Fabio, Logan et Octave. Ces émotions s'appliquent plus particulièrement au fait de pratiquer une activité très appréciée, comme celle de dessiner pour Octave ou de conduire un véhicule pour Fabio. Le bien-être a aussi été ressenti lors des portes ouvertes dans des écoles de formation postsecondaires et a guidé Clara à Adrien dans leur choix d'établissement scolaire. Logan indique que c'est d'ailleurs ce qu'il recherche par rapport à une profession : *« Oui, je voulais être sûr de ne rien louper, de faire le bon choix vers quelque chose où j'allais être bien »*. Des élèves se sont sentis confiants lors de leur expérience de faire un choix de carrière. C'est notamment le cas d'Esther, Heïdi, James, Joy, Octave et Stella. James, Stella et Octave, ont ressentie de la confiance à la suite d'une intervention d'une conseillère ou d'un conseiller d'orientation alors que James, Joy et Max considèrent leur choix de programme avec confiance, comme en témoigne Max : *« J'étais content et confiant parce que je le savais que j'avais pris la bonne décision. Je ne doutais pas en me disant... ah, j'aurais dû m'enligner vers autre chose. Encore là, je sais que j'ai fait le*

bon choix ! » Dans ce passage, il est observé que Max se sent également content de son choix. Cette émotion est aussi présente pour Chloé, Clara, Stella, James et Octave particulièrement lorsqu'ils ont senti qu'ils avaient réussi à trouver ce qu'ils voulaient faire, à résoudre leur problème d'orientation scolaire. À ce sujet, Clara exprime : *« J'étais contente. J'étais contente d'avoir trouvé quelque chose qui me ressemblait beaucoup... J'avais trouvé quelque chose, puis que je savais où est-ce que je m'en vais, pis tout. Oui, j'étais contente, j'étais bien ! J'étais vraiment contente ! »* D'autres, dont James, Stella, Joy, Esther et Heïdi se sont sentis rassurés pendant leur choix de carrière. James, Joy et Stella précisent que les rencontres avec une conseillère ou un conseiller d'orientation, les informations et explications reçues ont été rassurantes. D'ailleurs, James soutient que : *« Là, j'ai été rassuré, j'ai fait comme, genre, OK, c'est bon. Mais dans ce temps-là, c'est devenu comme une évidence dans ma tête que j'allais aller en science nature. »* Pour Esther, c'est plutôt le fait de se sentir soutenu par sa mère qui l'a rassuré alors qu'Heïdi s'est sentie rassurée lorsqu'elle a discuté avec des élèves fréquentant l'établissement scolaire convoité. En ce qui concerne les émotions permettant de ressentir de la joie et d'être heureux, plusieurs similitudes sont observées avec le fait de se sentir content. Ainsi Adrien, Stella, Fabio, Joy et Adrien ont ressenti de la joie à pratiquer des activités qui leur plaisent beaucoup, qui sont nourissantes pour eux. Esther est revenue très heureuse et pleine de joie d'un stage d'exploration professionnelle tout comme Octave après la première représentation de sa pièce de théâtre. Pour Heïdi, c'est la réponse de son admission au test de dessin qui l'a rendue heureuse. Elle a ressenti de la joie et il est possible de deviner la présence d'un soulagement :

Quand j'ai reçu la lettre qui me disait que j'ai été acceptée au test d'admission...

j'étais là... Oh my God! Je courais dans ma maison. Je sautais partout ! Parce que

je n'avais comme... aucun espoir comme quoi j'avais les notes pour et puis là, je les avais. J'étais comme... Alléluia ! (Heïdi)

Chloé, Clara et Stella indiquent qu'elles se sont senties soulagées. Pour Clara, le soulagement ressenti est survenu lorsqu'elle a trouvé une solution à son cheminement scolaire accompagnée de la conseillère d'orientation de son école. Elle précise que : « *Là, je me sentais... les émotions que j'ai vécues c'est le soulagement, complètement. Je me suis dit bon, il y a une solution à tout et il ne faut pas que je dramatiser trop quand il y a des obstacles* ». Alors que Chloé et Stella se sont senties soulagées lorsqu'elles ont clarifié leur choix de carrière. Un relâchement de stress s'est produit comme déclare Chloé : « *Ça fait... ouf ! OK, c'est ça. J'ai trouvé... Ah oui, je n'avais plus besoin de stresser avec ça. J'avais juste à attendre les inscriptions au cégep parce que je savais* ». De façon semblable, Chloé, Joy et Logan ont ressenti du calme lorsqu'ils ont trouvé une profession qui leur convenait. Logan spécifie qu'à ce moment, il a remarqué ne plus ressentir de nervosité, ni d'interrogation : « *Je me sentais plus relax avec ça. Je me suis dit, c'est bon, c'est le métier vers lequel je vais me diriger. J'étais sûr de ce choix-là* ». Il en est de même pour Chloé lorsqu'elle a fait sa demande d'admission : « *J'étais vraiment très, très calme puisque je savais que c'était le bon choix* ». Il ressort également que Chloé, Esther, James et Stella se sont sentis décidés comme l'indique Chloé : « *Oui, je savais que j'avais la réponse. J'étais décidée. Je savais que c'était ça que je voulais* ». Une certaine fermeté concernant la décision prise est palpable, tout comme le montre James en affirmant que : « *J'avais déjà fait mon choix. Donc, je me suis dit, OK, c'est là que je m'inscris... that's it, that's all !* ». C'est également le cas de Stella qui affirme « *C'est ça que je veux faire, pis je ne reculerai pas à ce stade-ci* » laissant ainsi paraître son désir de persévérance. D'autres émotions positives ont été soulevées, en dépit d'une saturation théorique.

Voici les autres indicateurs d'émotion mentionnés par les élèves au fil des entrevues : compétent, émerveillé, encouragé, important, impressionné, inclus, motivé, interpellé et libéré. Les élèves n'ont pas ressenti que des émotions positives, cette expérience leur a également fait ressentir des émotions négatives et désagréables.

Les **Émotions négatives** relevées dégagent que des élèves se sont sentis, à certains moments, stressés, anxieux, découragés, inquiets, confus ou perdus. Parmi ces qualificatifs émotionnels, celui du stress est le plus présent dans les entrevues semi-dirigées effectuées. Non seulement plusieurs élèves (Chloé, Clara, Esther, Fabio, Heïdi, James, Joy, Octave et Stella) ont vécu du stress pendant leur expérience de faire un choix de carrière, ils semblent atteindre une intensité élevée comme en témoigne Chloé : « *Je pense que c'est le truc le plus stressant de ma vie* ». Les raisons pour lesquelles ils vivent du stress sont variées. Pour certains (Chloé, Clara, Esther, Joy, James et Logan), l'idée de devoir faire un choix de carrière sans savoir ce qui les attend dans le futur génère beaucoup de stress. Esther mentionne à quoi ce stress est lié :

Par rapport à l'inconnu. Par rapport à ne pas savoir qu'est-ce qui m'attendait. Par rapport à ne pas prendre la bonne décision... j'étais vraiment stressée. J'avais peur... J'avais peur de ne pas être capable, de ne pas être à la hauteur. Oui... j'avais peur d'échouer. (Esther)

Logan aussi insiste sur le fait d'avoir senti du stress depuis sa quatrième secondaire concernant son choix de carrière :

À partir de secondaire quatre, là, le stress commençait à arriver. On nous disait que l'an prochain on allait devoir faire notre choix. Moi, je voulais être sûr de faire le bon choix et de ne pas passer à côté de quelque chose. (Logan)

Ce stress de faire le bon choix était tellement fort pour Clara qu'elle a eu du mal à faire ses choix de cours pendant son parcours scolaire :

J'étais très stressée. Beaucoup. Ça se voyait même dans mes résultats scolaires tellement j'étais stressée. J'étais anxieuse... ça me stressait vraiment beaucoup ! Tu sais, je ne voulais pas savoir ce qui allait se passer dans l'avenir. J'étais tellement stressée que je ne voulais juste pas savoir. (Clara)

Chloé et Octave étaient stressés de faire des tests d'admission alors que Joy se sentait stressée de devoir choisir parmi un éventail considérable de choix qui s'offraient à elle et de penser à la façon dont elle allait faire face à l'avenir. L'émotion de stress semble s'approcher beaucoup de l'anxiété élevée vécue par Clara lors de ses choix de cours : « *Je ne suis pas quelqu'un qui vit beaucoup d'anxiété dans la vie, mais quand j'en vis, c'est intense !* » Esther, James et Joy reconnaissent qu'ils pensent être de nature plus anxieuse et que le fait de devoir faire un choix de carrière à la dernière année du secondaire était anxiogène pour eux. Tout comme le soulève Esther, plusieurs éléments font en sorte que l'anxiété soit au rendez-vous : « *Oui, mais c'est sûr que lorsqu'il y a de l'insécurité, de l'inconnu et du changement, c'est encore plus là* ». Cependant, l'anxiété semble être plus tolérable pour certains élèves, par exemple pour Max :

C'est sûr que j'étais un peu anxieux, on peut dire. Parce que là, je me dis, il faut vraiment que je décide ce que je veux faire parce que c'est l'année prochaine. Je ne veux pas faire des études pour rien. Je veux vraiment que ce soit relié à quelque chose qui va m'intéresser. Je ne veux pas faire un travail que je ne vais pas aimer. Ça fait que, tu sais, je me disais que ça pressait un peu. Qu'il fallait que j'essaie de trouver vers quelles voies m'en aller ! (Max)

Alors que Joy, qui a vécu une crise d'anxiété lors d'un travail de recherche au secondaire, appréhende la charge de travail qui sera exigée dans son programme d'études et la réaction que pourront avoir ses collègues de classe si elle vit un épisode semblable :

J'ai eu une crise d'anxiété dans le corridor et je hurlais parce que je n'étais plus capable. Ça fait que là, je me disais, je ne pourrai jamais passer au travers le cégep... Y a-t-il quelque chose comme ça qui va arriver au cégep ? Je ne le sais pas ! (Joy)

Il apparaît donc que la représentation du futur et de l'inconnu qui le compose, comporte sa charge de stress et d'anxiété. Dans la même lignée, Clara, Esther, James et Stella se sont sentis découragés lorsqu'ils entrevoyaient leur avenir. Clara se sent découragée par les conditions de travail actuelles des infirmières, mais elle maintient son choix en espérant que cela s'améliore avant qu'elle ne termine ses études avec succès dans ce domaine. C'est différent pour James qui rejette le choix de devenir graphiste puisque le salaire et les perspectives d'emploi le découragent. Esther ressent du découragement lorsqu'elle se sous-estime par rapport à ses capacités de faire des cours enrichies alors que Stella se sent découragée de devoir allonger son parcours scolaire afin d'obtenir les

préalables pour la formation de son choix. Des élèves ont partagé s'être senti confus ou perdu lors de leur expérience de faire un choix de carrière. Adrien, Esther, Chloé, Fabio, Heïdi, James et Logan expliquent que cette confusion est attribuable à la situation dans laquelle ils se trouvaient ou à l'information qu'ils consultaient. Esther, Fabio, Logan et Heïdi avaient de la difficulté à voir où ils en étaient dans leur choix de carrière et vers où se diriger. Esther ne se sentait « pas tant éclairée » et se demandait quoi choisir, alors que Fabio déclare : « *Je ne savais plus vraiment quoi faire. Je me suis senti perdu* ». La surcharge informationnelle était aussi porteuse de confusion pour Heïdi, Chloé, Fabio et James qui considéraient que l'information reçue était trop vaste ou trop floue comme le soulève Adrien : « *Oui, flou. J'avais le papier, mais je n'avais pas encore lu le papier. Là, j'entendais des bla-bla, mais c'était flou là ! Donc, je me sentais un peu confus dans ce qu'ils disaient* » ainsi que Fabio qui s'est également senti « débordé ». Pour leur part, Chloé, Fabio et Logan se sont également sentis perdus lorsqu'ils ont réalisé qu'ils avaient trop d'options devant eux. C'est ce que Chloé exprime en indiquant qu'elle a ressenti le besoin de consulter en orientation afin de se retrouver :

De là, je ne le savais plus. J'étais perdue. Je ne savais plus ce que je voulais faire.

Là, on a commencé un triage. Mon problème c'est que j'aime trop faire de trucs...

J'ai trop de centres d'intérêt... J'avais une liste comme, j'avais 20 métiers. Écoute, je veux tout faire. Là, j'étais perdue. (Chloé)

Une dernière émotion qui apparaît intéressante de soulever est celle de l'inquiétude. Bien que les élèves n'aient pas toujours utilisé ce qualificatif, il est possible de remarquer qu'elle est bien présente pour plusieurs d'entre eux. Adrien, Heïdi et Stella ont verbalisé qu'ils se sont sentis

inquiets face à leur choix de carrière. Heïdi et Stella se sont senties inquiètes puisqu'elles se demandaient si elles avaient les capacités de réussir dans le domaine professionnel ciblé. À ce sujet, Stella précise que : « *Je me demandais vraiment si j'avais la capacité pour faire ça, donc c'était vraiment, peut-être un peu de manque en confiance en moi. J'étais comme, est-ce que je vais être bonne là-dedans ? [...] C'était de l'inquiétude* ». Elles étaient aussi inquiètes de ne pas s'y plaire. Adrien qui était plus confiant concernant son choix de programme a vécu de l'inquiétude, mais davantage sur le plan social :

Je vais aimer mon programme, mais j'ai des inquiétudes au niveau social et au niveau de la difficulté... je sais que les cours, je vais aimer ça, les profs, je vais aimer ça et l'école, je vais aimer ça. Mais, ce sont les gens dedans... Est-ce que les variables comme les gens qui vont être dedans... est-ce que je vais avoir un bon feeling, na, na, na ? Parce que j'ai été chanceux... au PEI, c'est presque tout le temps les mêmes classes à chaque année. Ça fait que j'ai mon monde, j'ai le monde que j'aime dans ma classe. On est comme une grosse famille. Mais là, eh ! (Adrien)

Octave, Esther et Joy ont aussi soulevé l'aspect qu'ils devront quitter un milieu confortable où ils ont pu tisser des liens d'amitié importants et qu'ils feront désormais face à l'inconnu dans un nouvel environnement comme le souligne Octave : « *Je me sens trop bien ici. Pourquoi je quitte ici ?* » Tout au long des rencontres avec les élèves, d'autres émotions négatives ont été identifiées sans toutefois présenter une saturation théorique. À titre indicatif, voici les qualificatifs relevés : coupable, déçu, dégoûté, déprimé, désesparé, désintéressé, effrayé, ennuyé, fâché, frustré,

hésitant, impuissant, incertain, indécis, insatisfait, insécure, intimidé, paniqué, peu important, préoccupé, saturé, sous pression et triste.

L'analyse thématique révèle donc que de nombreuses émotions ont été ressenties lors du choix de carrière des élèves de la dernière année de la formation générale au secondaire. La figure suivante (Figure 16) synthétise les principaux indicateurs d'émotion négatifs et positifs présentés précédemment et leurs attributs.

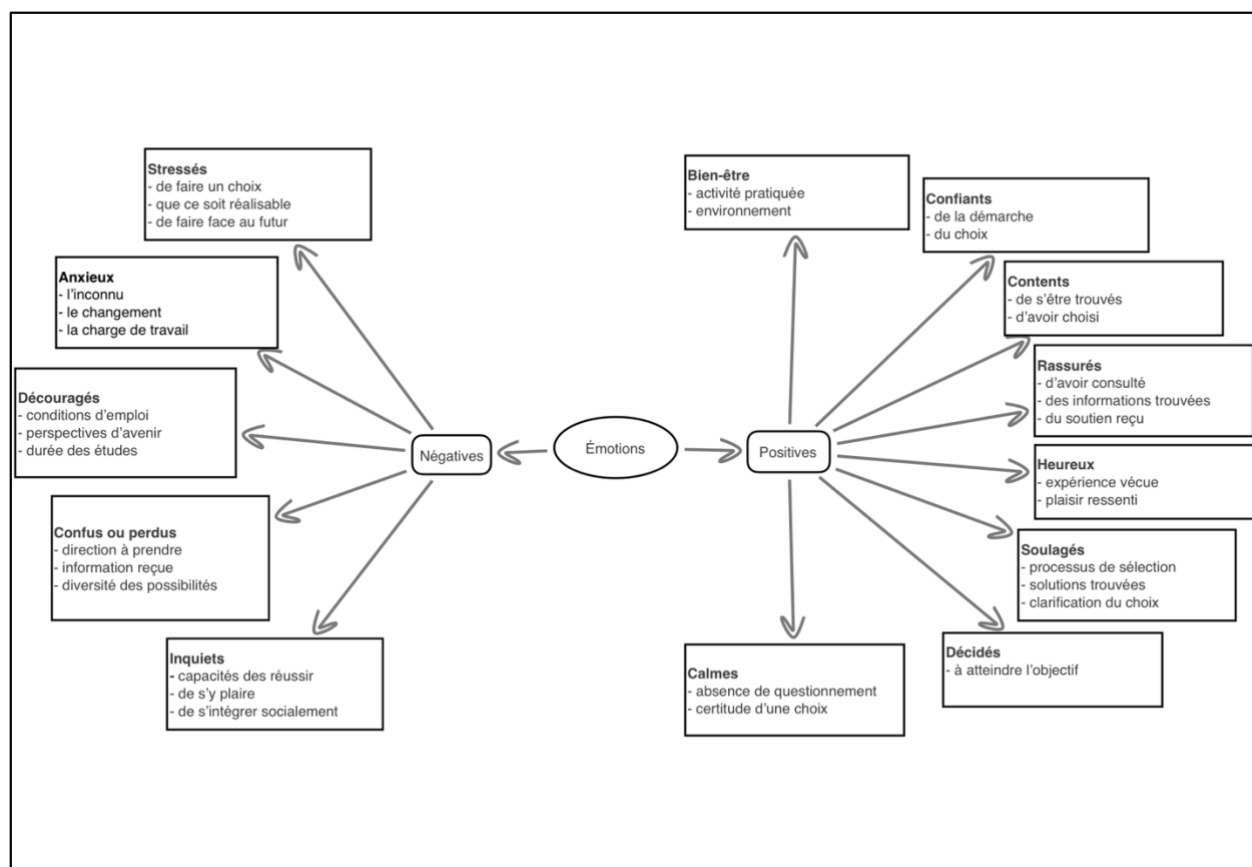


Figure 16. Principaux indicateurs d'émotion et attributs soulevés par l'analyse thématique

Il est noté par certains élèves, dont Max, Adrien, Octave et Esther, utilisent des indicateurs d'émotion de manière analogue. Max indique que, selon sa conception, la signification des qualificatifs craintif et nerveux sont similaires. Il en est de même pour Adrien qui commente les qualificatifs craintif, effrayé et nerveux : « *Je pense que les trois c'est beaucoup dans le même moule... c'est pareil pour moi* ». Esther affirme dans le même sens qu'elle voit peu de différence entre nerveuse, craintive et angoissée : « *dans le sens que c'est, toutes des affaires pas le fun* ». Des ressemblances d'interprétation sont également soulevées pour certains qualificatifs positifs. Max précise que se sentir enthousiaste, intéressé et excité : « *Ça va pas mal dans le même sens* ». Tout comme lui, Octave observe des rapprochements en mentionnant qu'il a vécu des émotions : « *Toutes positives, c'était de la joie, du bonheur... tous les mots qui signifient être heureux* ». Il semble donc que même si la langue française attribue des nuances à diverses émotions, certains élèves retiennent surtout la polarité positive ou négative que cela leur a fait vivre.

Lorsqu'on examine le **Soutien social** perçu par les élèves, ils évoquent s'être tournés vers des amies, amis, des parents, des conseillères ou des conseillers d'orientation pour discuter des émotions que leur fait vivre le choix de carrière. Cependant, en scrutant davantage les données recueillies, il ressort que peu d'élèves ont discuté directement des émotions que leur faisait vivre leur choix de carrière avec leurs amies, amis. James explique qu'il avait l'impression de dire comment il se sentait sans l'indiquer précisément :

J'en ai parlé peut-être un peu à mes amis, mais encore là... j'en ai pas mal moins parlé. Je pense que la peur de me tromper, je ne l'ai pas dit si concrètement, mais je le sous-entendais un peu en disant que je ne sais pas ce que je ferai dans la vie.

C'était plus ça. Quand je discute avec mes amis, et qu'on se demande, toi tu t'inscris où au cégep et qu'on se disait ce qu'on voulait faire, moi je répondais, je ne sais pas ! ... c'était inclus là-dedans. C'était sous-entendu, mais je n'ai pas dit explicitement, j'ai peur de me tromper. (James)

Dans ce cas-ci, le fait de vivre des émotions est discuté implicitement entre amies, amis. Heïdi, Esther et Stella spécifient qu'elles ont ressenti du stress avec leurs amies, amis comme l'affirme Stella : « *On est toutes stressées ! On se demande si on va être acceptées. C'est vraiment, oh, tu es stressée, inquiète-toi pas, tu sais. Ça va bien aller. Tu sais, c'est vraiment de ça qu'on parle* ». Dans ce cas-ci, tout comme pour Heïdi, le partage d'émotions signifie qu'elles vivent des émotions ensemble sans toutefois discuter des émotions qu'elles ressentent. Le contenu émotionnel est présent, mais demeure implicite. Dans le passage suivant, Heïdi raconte son partage d'émotions avec une de ses amies Sabrina :

Elle veut faire la même chose que moi, puis elle, elle est bonne en dessin. Des fois, on est même en compétition. Ça, ça me stress. Je ne veux pas qu'elle se sente moins bonne, puis je ne veux pas me sentir moins bonne... Je n'aime pas ça parce que je l'aime Sabrina, mais je ne veux pas comme, perdre ma réputation non plus. En tout cas, ça, c'est une autre affaire. À chaque fois qu'on en parle, parce qu'elle a fait le test de dessin elle aussi. Quand on est sorti de nos classes respectives de dessin, on s'est regardé et on s'est dit oh my God ! Et on n'avait pas besoin de se parler. (Heïdi)

Esther énonce que ce partage fut rassurant pour elle en mentionnant que : *« Ben, mes amies mon permis de voir encore une fois que je n'étais pas toute seule. Elles aussi, ça pouvait les ramener au même genre des questionnements, de sentiment d'insécurité, de nervosité puis d'incompréhension un peu »*, ainsi que Stella qui a partagé ses inquiétudes concernant son admissibilité, alors que ses amis se sont montrés rassurants : *« Ils m'ont toujours rassuré, toujours dit que j'étais capable, tu sais »*. En ce qui concerne les parents, seulement Adrien et Logan et Octave ont indiqué avoir eu des discussions plus formelles avec leurs parents où ils ont communiqué les émotions qu'ils vivaient face à leur choix de carrière. Par exemple, Adrien décrit sa situation ainsi :

Dans la vie, émotionnellement, je suis très refermé. Je parle très peu de mes émotions, mais j'ai parlé avec mes parents... c'est sûr que ça se voyait comment j'étais heureux de ce programme-là, que j'allais l'aimer. Mais, je leur parlais souvent... comme avant d'aller me coucher, que j'étais inquiet pour l'année prochaine, de comment ça allait se passer au cégep. Ça allait-il être difficile ? Je ne serai plus avec mes amis et tout ça. (Adrien)

Chloé, Adrien, Clara et Esther ont précisé que c'était surtout avec leur mère qu'elles ont discuté de leurs émotions. Il apparaît que le regard attentif de la mère, sur le plan émotionnel, a permis d'engager la discussion à ce sujet comme le précise Clara : *« C'a été ma mère ma confidente un peu par rapport à mes émotions. Elle me connaît beaucoup, donc quand j'étais stressée, elle le voyait parce qu'elle me connaît. Ça fait que j'en parlais beaucoup »*. Esther, pour qui sa mère est une confidente importante, explique l'importance qu'elle voit à exprimer ses émotions :

Selon moi, il ne faut pas que tu gardes tes émotions intérieures. Il faut que tu les extériorises. Si tu gardes tout à l'intérieur, ça va finir par te gruger et te pourrir si tu veux. Vu que c'était, des émotions négatives pas mal tout le temps, j'avais besoin d'en parler et d'extérioriser. Ça faisait du bien. (Esther)

Chloé, pour sa part, a remarqué que sa mère saisissait bien les émotions qui l'habitaient lorsqu'elle partageait son envie de travailler dans un laboratoire médical. C'est un peu comme si ce partage d'émotion signifie qu'elles se sont comprises :

Quand je parlais d'être pathologiste, elle me disait, écoute, tu as les yeux qui brillent quand tu me parles de sujets qui me lève le cœur. Là, j'ai su... ma mère a remarqué que c'est ça que je veux faire plus tard. (Chloé)

Parmi ceux qui ont mentionné la possibilité de partager ou non leurs émotions avec les conseillères ou les conseillers d'orientation (James, Max et Stella), ils expliquent pourquoi. Max dit qu'il ne lui en a pas parlé parce que : « *Les conseillers d'orientation, ils sont là, mais ils sont beaucoup occupés avec des rendez-vous* ». James a simplement effleuré le sujet sans en parler directement alors qu'il éprouvait de la peur de se tromper : « *À la conseillère d'orientation, je pense que je lui avais dit un peu que je ne savais pas. Mais je ne suis pas allé vraiment plus pointu que ça dans mon explication* » alors que Stella a partagé ses émotions très clairement. Elle s'est sentie rassurée par la suite, faisant référence aux rencontres de counseling d'orientation avec sa conseillère d'orientation :

Je n'arrêtais pas de dire, bien, ça me stresse. Je n'ai pas envie que... que je ne sois pas acceptée à cause de mes notes. Est-ce que je vais être capable de réussir mes cours, eh... c'est beaucoup plus d'heures de cours, aussi. Beaucoup plus d'études, tu sais. Je vais devoir travailler fort, mais elle m'a rassuré à cause de ma moyenne, pis... tu sais, savoir, qu'est-ce que ça te prend, telle, telle chose. (Stella)

Le soutien social provenant des amies, amis, des parents ou des conseillères ou conseillers d'orientation semble aussi avoir eu un effet sur la confiance qui s'installe dans leur choix de carrière. C'est ce que Max, Esther, Adrien, Clara, Heïdi et Logan relèvent. Par exemple, Adrien le verbalise ainsi

Ça m'a aidé à ne pas douter. À ne pas douter, je vais-tu là ? Mon cœur et ma tête pensent la même affaire, toutes les personnes en qui j'ai confiance et que j'aime me disent oui. Pourquoi pas ? ... Ah, là ça vient, hop ! Ça vient donner un petit boost dans ta confiance. (Adrien)

À la lumière de cette analyse thématique, en plus de ressentir des émotions négatives et positives et de partager les émotions vécues, il semble que ce partage génère à son tour d'autres émotions. Dans le but de bien comprendre l'expérience émotionnelle, le prochain point présente les résultats de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes tout en fournissant un éclairage différent.

2.1.2 *L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes*

L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes est tirée des segments des entrevues semi-dirigées où les élèves étaient invités à identifier les actions posées, les aidant à progresser dans leur démarche d'orientation scolaire, ainsi qu'à identifier les émotions ressenties à chacune de ces étapes de leur processus décisionnel. Puisque cette seconde analyse porte sur les émotions, tout comme l'analyse thématique effectuée, il est possible de constater certaines répétitions. Cependant, les extraits sont analysés dans un autre angle, laissant ainsi percevoir des facettes différentes. Initialement, 20 catégories conceptualisantes ont été identifiées, puis la saturation des données a réduit ce nombre à 17. Par la suite, un élagage a permis de maintenir celles qui sont plus directement liées aux objectifs de recherche tout en offrant des pistes de conceptualisation. D'ailleurs, le tableau 18 synthétise sommairement les résultats obtenus en relevant le sens évoqué pour chacune de ces catégories. Ainsi, 12 catégories conceptualisantes ont été conservées : 1) attirance spontanée, 2) myopie vocationnelle, 3) trajectoire naissante, 4) perturbation émotionnelle, 5) appréhension négative, 6) engouement motivationnel, 7) perte de repères, 8) approbation interpersonnelle, 9) libération de tension, 10) étincelle pivotante, 11) calme apaisant, et 12) état de bien-être. Les définitions des catégories, leurs propriétés et de leurs conditions d'existence se retrouvent dans l'annexe N. Chacune des catégories conservées est présentée dans les paragraphes qui suivent. Elles sont également mises à profit au chapitre suivant afin d'analyser le processus émotionnel des élèves.

Tableau 13. Synthèse des catégories conceptualisantes des émotions analysées

Catégories conceptualisantes	Sens évoqué
Attirance spontanée	<ul style="list-style-type: none"> • Attraction dirigée • Connivence
Myopie vocationnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Regard sur l'avenir • Insouciance
Trajectoire naissante	<ul style="list-style-type: none"> • Ligne directrice • Perspective de carrière
Perturbation émotionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Déséquilibre • Variation émotionnelle
Appréhension négative	<ul style="list-style-type: none"> • Pressentiment nuisible, fragilisation • Scénario pessimiste
Engouement motivationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Focalisation • Propulsion
Perte de repères	<ul style="list-style-type: none"> • Poids de l'incertitude • Stagnation inconfortable
Approbation interpersonnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Rétroaction significative • Autorisation implicite
Libération de tension	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction de la charge émotionnelle • Soulagement
Étincelle pivotante	<ul style="list-style-type: none"> • Opportunité subite • Liaison
Calme apaisant	<ul style="list-style-type: none"> • Décision assumée
État de bien-être	<ul style="list-style-type: none"> • Équilibre • Prise de décision

La catégorie **Attirance spontanée** fait référence à un phénomène attractif qui se produit semblable à une première impression et qui touche les élèves personnellement comme l'indique Adrien, Chloé, Esther, Fabio, James, Joy, Logan, Max, Octave et Stella. En posant leur regard sur ce qui les entoure, ils se sentent attirés, curieux et intrigués naturellement vers un sujet, une profession, une activité, un programme ou un établissement. Ainsi, Adrien a ressenti un coup de

foudre pour l'histoire pendant ses études et pour le programme de sciences humaines. Esther s'est sentie accrochée tout de suite lorsqu'elle a assisté à une rencontre d'information sur un programme. Elle mentionne : « *Je me sentais interpellée. On dirait que c'était comme un appel* ». Elle avait l'impression que cela lui disait : « *Vient vers moi, genre, vraiment ! On dirait que ça criait mon nom, que c'était fait pour moi* ». Chloé et Esther ont découvert respectivement les univers attirants des laboratoires de police et de l'histoire par le biais d'émission de télévision qu'elles consommaient en boucle. Chloé, Fabio, James, Logan et Octave ont ressenti une attirance spontanée pour des domaines professionnels tout comme Heïdi qui ressent de la fascination pour les films d'animation depuis son enfance. James, Joy et Stella se sont sentis rejoints rapidement en visitant des établissements postsecondaires en constatant que ces écoles pouvaient leur convenir. Il est observé, à travers leurs descriptions que les élèves se trouvaient dans un état réceptif et ouvert, un peu comme s'ils étaient davantage prédisposés à accueillir l'information à laquelle ils étaient exposés. D'ailleurs, les émotions rattachées à ces situations sont très positives. On y retrouve, entre autres, de l'enthousiasme, de l'émerveillement, de la joie, de la confiance et de l'intérêt.

La catégorie **Myopie vocationnelle** fait référence à un certain regard voilé sur leur choix de carrière. Des élèves, dont Clara, Chloé, Fabio, James, Logan et Octave, ont partagé avoir vécu certains moments de leur parcours où ils ne se sentaient pas concernés par leur choix de carrière. À ce sujet, Fabio affirme que « *Ça ne me préoccupait pas ben, ben !* ». Un désengagement dans leur orientation scolaire est ici observé. Face à des explorations suscitées par le milieu scolaire ou encore à la demande des parents, les élèves reconnaissent qu'ils n'étaient pas impliqués dans leur cheminement vocationnel. Chloé indique même qu'elle avait tendance à procrastiner en se disant

que c'est un choix qui se prend davantage en fin de parcours scolaire, elle mentionne : « *Je m'en foutais sur un moyen temps parce que j'avais du temps encore devant moi* ». Fabio et James précisent qu'ils ont fait très peu de recherche pour obtenir un stage d'exploration professionnelle exigée par l'école. Fabio et Clara confient avoir fait des choix d'ateliers à la légère lors d'une journée carrière. D'ailleurs, en prenant du recul, Clara spécifie : « *J'aurais peut-être dû m'investir à trouver quelque chose. Parce que... j'étais dans la partie où je m'en foutais un peu de mes choix* » alors que les choix de cours qu'elle a faits lui ont causé des soucis par la suite. Logan souligne aussi comment il se sentait lorsque ses parents lui ont demandé de songer à son avenir et à ce qu'il voulait faire plus tard :

Ben au début, j'étais assez... je n'étais pas trop là... Quand mes parents m'ont rencontré, ce n'était pas quelque chose... je ne me suis pas dit qu'il fallait que je fasse des recherches tout de suite. Je n'étais pas pressé de faire des recherches.
(Logan)

Clara a préféré ne pas se préoccuper de ses choix de cours plutôt que d'avoir à gérer le stress et l'anxiété que cela lui faisait vivre : « *Oui, c'est vraiment ça, comme l'autruche* ». D'autres émotions accompagnant ces circonstances ont également été relevées comme l'indifférence, le désengagement et l'inconfort.

La catégorie **Trajectoire naissante** correspond à l'émergence d'une ligne directrice à l'égard de la carrière sans toutefois être une confirmation. Les émotions vécues font en sorte que Chloé, Fabio, Heidi, James, Joy, Logan, Octave et Stella ont réalisé qu'un domaine professionnel pourrait se transformer en une perspective de carrière. Ainsi, Fabio qui a ressenti de la joie et du

bonheur à expérimenter certaines tâches en mécanique et soutien que : « *Je me suis dit que c'était peut-être pour moi* ». Il en est de même pour Logan qui affirme que : « *Je me voyais bien dans ce travail-là* » ou encore Joy qui spécifie : « *Puis là, je me suis dit, ça serait quelque chose que je ferais parce que justement ça me rend vraiment heureuse* ». La trajectoire naissante est semblable à un déclic qui se produit et où les élèves constatent qu'ils détiennent des indices leur permettant d'entrevoir une direction et non seulement une option à considérer. Heïdi spécifie qu'elle s'est sentie rassurée « *d'avoir une option plus éclairée qui était plus un chemin* » et James a ressenti de la solidité envers une possibilité qui se démarquait des autres. Il indique d'ailleurs que « *C'était plus clair. Cela m'a dit, je pourrais peut-être faire ça dans la vie. Peut-être que ça va être ça, tu sais* ». Les émotions répertoriées nourrissant une trajectoire naissante sont toutes positives comme de la joie, du bonheur, de l'enthousiasme, de l'assurance. Des élèves ont aussi indiqué s'être sentis heureux, impressionnés, contents et rassurés.

La catégorie **Perturbation émotionnelle** comporte des variations d'émotions créant un certain déséquilibre chez l'élève pendant une période de temps. Tous les élèves rencontrés, à l'exception d'Adrien, ont témoigné avoir vécu des moments où leurs émotions venaient modifier l'état dans lequel il se trouvait et pour la plupart du temps de façon déplaisante et désagréable. Un peu comme s'ils traversaient des zones de turbulence en route vers leur choix de carrière ou encore s'ils faisaient face à une bousculade d'émotions dérangeantes. Clara, Chloé et Esther ont passé par différentes émotions comme le stress, l'anxiété, la frustration principalement lorsqu'elles se questionnaient par rapport à leur avenir et qu'elles ne détenaient pas de réponse à leur orientation scolaire. C'est entre autres ce que Chloé exprime en se comparant à ses amis : « *Moi, ça me frustrait. Je voyais toutes mes amies qui savaient quoi faire* » tout comme Esther qui souligne :

On dirait que tout se mettait en place pour tout le monde, mais moi, je ne savais pas vers où m'en aller... C'est sûr que ça me faisait augmenter mon anxiété. Tu te dis... il faut vraiment que je trouve. (Esther)

Cette modification émotionnelle est aussi palpable pour Chloé lorsqu'elle a pris rendez-vous avec une conseillère ou un conseiller d'orientation, et ce, après avoir reçu les résultats d'un test d'intérêts lui indiquant qu'elle en avait de nombreux. Elle précise : « *Là, mes émotions, ça avait comme empiré. Il me disait qu'avec ma personnalité, je pouvais faire ça, tout ça de métier !* ». Ses dires sont accompagnés d'un geste indiquant la somme de ses possibilités. Pour James, qui tentait de comprendre l'information reçue lors d'une activité carrière, ce moment l'a laissé perplexe. Il soutient que « *Ça faisait remonter un peu plus de stress, je dirais. De l'incertitude là, vraiment, de l'anxiété et tout* » puisqu'il n'arrivait plus à comprendre ce que fait concrètement un ingénieur alors qu'il croyait que cette profession l'intéressait. Les émotions associées à cette perturbation émotionnelle par les élèves sont le stress, l'anxiété, la culpabilité, l'angoisse, l'impuissance, la panique, la déception, l'inconfort, l'insécurité, la peur, le doute, l'inquiétude, l'insatisfaction, le désintérêt, la nervosité. Certains se sont également sentis surchargés, bouleversés et désemparés.

La catégorie **Appréhension négative** renvoie à la construction d'un scénario pessimiste de la part des élèves. C'est comme si les élèves entrevoient et ressentent la possibilité que des situations redoutées se produisent. Chloé, Esther, Fabio, Heidi, James, Joy, Logan, Max, Octave et Stella ont partagé certaines de leurs appréhensions. Celle que Chloé, Esther, Fabio, Joy, Logan et Max craignent le plus c'est de ne pas faire le bon choix de carrière et d'en subir les conséquences. Max ne veut pas devenir malheureux en se lançant dans des études, alors que Fabio a peur de ne

pas pouvoir subvenir à ses besoins s'il embrasse une carrière dans un domaine dont les perspectives d'emploi lui semblent minces. Joy est habitée par la peur de regretter son choix tout comme Logan qui se sent anxieux, confus et indécis, puisqu'il songeait aussi à ses parents qui ont quitté son pays natal pour s'établir au Canada. Il précise que « *C'était surtout que là, je voulais être sûr d'avoir le bon travail. Je voulais surtout faire ça pour eux, qu'ils ne regrettent pas leur choix d'être venu ici* ». Les responsabilités à assumer leur choix de carrière semblent lourdes à porter comme le mentionne Chloé qui vivait de l'impuissance face à son choix de carrière :

Je ne savais vraiment pas par où aller et personne n'allait me dire, ton métier c'est ça. Ça fait que c'est toi qui faut qui choisisses. Si je fais le mauvais choix, je suis dans la merde et c'est ma faute. Ça fait que... par où tu le prends le problème.

(Chloé)

Chloé, Esther, Fabio, Heïdi, Max, Octave et Stella en ont eu l'impression que leurs aspirations professionnelles étaient menacées et que cela pouvait fragiliser leur rêve. Fabio qui poursuit un idéal ressent du stress et de la peur lorsqu'il s'aperçoit que la profession convoitée risque de ne pas lui offrir le mode de vie qu'il souhaite avoir dans l'avenir. Il confie : « *J'avais peur... je voudrais me trouver une job... je voulais être capable de me payer une maison, une auto, d'avoir une famille... je voudrais réaliser ce que je souhaite* ». Heïdi admet qu'elle était inquiète à l'idée de faire des cours d'arts plastiques. Sachant qu'elle a du talent dans ce domaine et qu'elle n'est probablement pas la seule, elle précise :

J'avais super peur... j'étais inquiète de me faire dépasser ou de ne plus être à la hauteur. Puis là, j'étais comme... si jamais je ne suis plus à la hauteur qu'est-ce que je vais faire ? Est-ce que je vais aller en arts quand même ? (Heïdi)

Dans ce passage, il est observé que le doute sur ses compétences semble porter ombrage à l'atteinte de l'objectif qu'elle s'était fixé de se diriger vers le domaine artistique.

Des élèves, dont Chloé, Esther, Fabio, Heïdi et Octave ont pressenti le spectre du refus roder près d'eux tout comme l'exprime Chloé :

Objectivement, je le sais que je vais être acceptée, mais je ne peux pas m'empêcher de penser que je pourrais ne pas l'être. Qu'est-ce que je vais faire si je ne suis pas acceptée ? Bien franchement là, je ne sais pas ce que je ferais, si je ne suis pas acceptée. (Chloé)

Pour Esther, Heïdi et Octave, l'émergence d'un scénario inquiétant était liée surtout à leur capacité à réussir les projets qu'ils souhaitaient entreprendre tandis que Stella et Octave avaient peur que leurs expériences du passé se reproduisent. Par exemple, Stella qui a déjà connu des difficultés en sciences envisage de se diriger vers un programme qui exige la réussite de certains cours préalables. Octave, pour sa part, hésite à expérimenter le théâtre même s'il sent une forte attirance envers ce domaine. Il explique sa situation ainsi :

Tu sais, mes parents me disent toujours, tu pourrais être bon en théâtre. Et au primaire... je pense que c'est à cause du primaire que ça m'avait bloqué tout ça. Au primaire, on avait une mini ligue d'improvisation dans la classe à laquelle on

devait tous participer. Moi, j'étais un peu le gars qui se faisait rejeter un peu par tout le monde. Le monde ne m'appréciait pas. Il n'appréciait pas ce que je faisais. Ça fait qu'à chaque fois qu'on faisait de l'improvisation, on riait de moi. Par rapport à ce que je faisais, mais surtout juste de moi. Je pense que ça m'avait laissé justement une marque profonde qui a fait en sorte que je ne voulais pas embarquer au théâtre ou dans tout ce qui est sur scène. (Octave)

Il est constaté que les émotions relevées entourant les appréhensions négatives sont déplaisantes comme l'impuissance, l'inquiétude, le stress, l'anxiété, la peur, la confusion, l'indécision. Certains élèves se sont également sentis anxieux, découragés et rabaissés.

La catégorie **Engouement motivationnel** englobe, entre autres, des instants d'excitation et d'enthousiasme créant un désir à aller de l'avant, à se mobiliser vers l'atteinte d'objectifs personnels. Ce phénomène fut observé lors des discussions entretenues avec Adrien, Clara, Esther, Fabio, Heïdi, James, Joy, Max, Octave et Stella. Adrien qui ressentait de la curiosité, du bonheur et de l'enthousiasme envers l'histoire et les disciplines connexes affirme :

Oui, oui, c'était clair que j'allais faire quelque chose avec ça. Je ne savais pas encore quoi, mais tout ce qui touche l'histoire, la politique ça allait être quelque chose autour de ça parce que c'était clair que j'aimais trop ça, que je m'informais, que j'avais une bonne base. À quoi ça sert de faire autre chose quand je suis déjà bon là-dedans ? [...] Pourquoi arrêter maintenant au secondaire quand j'ai la possibilité d'en faire quasiment à tous les jours ? (Adrien)

Plusieurs élèves ont indiqué ressentir de la hâte à entreprendre une activité (ex. : aller aux portes ouvertes, rencontrer des gens exerçant la profession convoitée, commencer des cours préparatoires, occuper un emploi d'été) ou à amorcer une nouvelle étape comme celle de commencer des études postsecondaires. C'est ce qu'Adrien, Clara, Heïdi, Joy et Stella ont manifesté. D'ailleurs, il est possible de remarquer le goût et l'empressement d'Heïdi à commencer ses études dans le programme qu'elle a sélectionné :

J'avais le goût d'y aller. J'avais comme juste le goût de sauter mon secondaire cinq et d'aller directement au cégep. Je trouvais que ça avait l'air full le fun. Dans ma tête le cégep c'était juste... tu commences à vivre et à faire ce que tu veux parce que tu vas vraiment dans le programme que tu veux. Le cégep c'est juste... j'ai le goût d'y aller là ! (Heïdi)

Parfois, cet engouement motivationnel peut aussi donner l'impression d'être propulsé comme explique Clara qui a remarqué que sa famille l'appuyait dans son choix de devenir infirmière :

Sais-tu, il y a certaines choses que ça ne me dérange pas, vraiment pas, si tu approuves ou non. Mais ça... on dirait que ça m'a juste aidé, ça m'a donné une poussée. Ils me voient infirmière, ça fait que je vais devenir infirmière pour moi, mais pour eux aussi. Peut-être qu'un jour ils vont avoir besoin de moi. [...] Donc, je me disais que j'allais pouvoir être là pour eux, pouvoir les aider dans le domaine de la santé et des choses comme ça. En même temps, ça m'a donné une poussée.
(Clara)

Une motivation semble prendre naissance dans le projet des élèves. C'est ce que Max a perçu lorsqu'il a rencontré un chroniqueur automobile réputé lors du Salon de l'automobile. Ce dernier lui a adressé un message encourageant comme en témoigne l'extrait suivant :

Ça m'a motivé aussi. Ça m'a vraiment motivé ! Qu'il m'est donné sa carte et qu'il m'ait dit vraiment, j'en engage plein des jeunes comme toi. C'est ce qui m'a donné un peu comme une tape dans le dos et qui m'a motivé. (Max)

De plus, des élèves (Adrien, Chloé, Esther, Heïdi, Logan, Max et Octave) ont vécu des émotions les amenant à percevoir une possibilité de se développer, de grandir positivement. C'est en quelque sorte une occasion de croître davantage. Chloé et Heïdi se projettent dans leur avenir en imaginant comment leur choix de carrière pourrait être formidable pour elles. En expliquant comment chacune des équipes du secteur de la police travaille en collaboration afin d'élucider un meurtre, Chloé ajoute que « *Ce serait capoté d'être dans juste une de ces équipes-là* ». Il en est de même pour Heïdi qui reconnaît avoir des forces en dessin et qui visionne des capsules vidéo d'artistes graphiques et qui indique :

J'étais comme, wow, c'est ben beau. Comment ils font ça ? Puis, ils disaient toujours dans le vidéo... c'est la pratique, c'est l'expérience... moi j'ai fait les cours. Eux, c'est, des adultes, puis ils ont une job et tout. J'étais comme... ben, ça veut dire que si je vais là-dedans, moi je vais être bonne comme eux. (Heïdi)

Il est observé que les élèves ont utilisé les qualificatifs émotionnels suivants en partageant cette expérience : heureux, curieux, enthousiaste, compétent, surpris, excité, content, hyperactif, motivé,

intéressé, émerveillé, important, compétent, valorisé, bien, content, intéressé, confiant ainsi que le fait d'avoir ressenti de la joie. Cela concerne donc des émotions agréables et positives.

La catégorie **Perte de repères** a trait à la disparition ou à la diminution des repères concernant le choix de carrière. Adrien, Chloé, Esther, Fabio, Heïdi, Logan et Max expriment qu'il devient difficile pour eux de voir où ils en sont et vers où ils veulent se diriger. Chloé et Fabio se sont sentis perdus devant plusieurs choix comme l'indique Chloé : « *De là, je ne le savais plus. J'étais perdue. Je ne savais plus ce que je voulais faire* ». Il est également observé qu'une incertitude vient parfois s'installer. Logan précise : « *Je me sentais donc assez confus. Je ne savais pas vers quoi me diriger. J'étais vraiment indécis* », tout comme Heïdi qui partage son inquiétude en disant : « *Je n'étais tellement plus sûr de rien* ». Cette perte de repères semble marquer un moment d'immobilité dans le processus décisionnel de carrière, un moment inconfortable où les élèves éprouvent une difficulté à agir telle que l'explique Chloé : « *Je dirais que je me sentais... désemparée. Je ne savais plus prendre le problème de quel bord. À droite, ça ne fonctionnait pas. Par en dessous, ça ne fonctionnait pas non plus... Non, je ne savais juste pas quoi faire* ».

Des élèves (Chloé, Esther, Fabio, Heïdi et Octave) espéraient que la providence viendrait alors solutionner leur choix de carrière. Un peu comme s'ils entretenaient une pensée magique voulant que leur orientation scolaire allait se clarifier par elle-même à un certain moment comme l'exprime Fabio :

Oui, j'ai attendu. Je me disais que ça allait se faire toute seule. Il y a bien quelque chose qui va accrocher [...] Moi, je me disais que ça allait arriver tout seul... parce

que je ne pensais pas que je devais le chercher. Je pensais que ça arriverait comme ça. (Fabio)

Chloé avait elle aussi cette impression que le temps lui serait bénéfique :

Je n'étais pas bien là ! Je me suis dit, je vais me laisser l'été. Je vais savoir ce qui me tente et ce qui ne me tente vraiment pas. L'été là, il y a des trucs que tu n'as même pas besoin des chercher, ils viennent à toi. (Chloé)

Les qualificatifs émotionnels suivants ont été identifiés lors de cette catégorie : confus, angoissé, paniqué, stressé, perdu, désemparé, débordé, inquiet et indécis lors de ces périodes.

La catégorie **Approbation interpersonnelle** touche le partage émotionnel des élèves à l'égard de leur choix de carrière à travers leurs relations sociales. Cette expérience fait naître une acceptation ou une autorisation implicite ressentie par Clara, Chloé, Esther, Fabio, Heïdi, Logan et Octave. À la suite d'un échange avec autrui, certaines et certains élèves ont perçu des signes d'encouragement laissant transparaître des émotions. C'est le cas de Clara, Chloé, Esther, Heïdi et Octave. Heïdi explique que la rétroaction des gens responsable du concours qu'elle a gagné lui a donné de l'énergie et lui a fait sentir qu'elle se trouvait à la bonne place :

Les deux filles qui ont organisé ça, nous l'ont dit, [...] on a vraiment aimé votre énergie. Vous aviez l'air passionnées, vous aviez l'air à connaître ce qu'on faisait. C'est pour ça qu'on vous a invité. C'est, des gens comme ça qu'il nous faut. J'étais comme... wow ! (Heïdi)

Elle a également vécu une approbation interpersonnelle lorsqu'elle a discuté avec des collègues de travail et des amies, amis qui fréquentent l'école qui offre la formation convoitée. Elle s'est sentie rassurée et acceptée, cela a influencé son choix de carrière. Pour sa part, Clara indique : « *Quand j'ai dit que je voulais devenir infirmière, ça fait un gros boum !* » Sa famille s'est réjouie de cette annonce puisque : « *Tout le monde a dit comme, wow, elle veut... pas un vrai métier, mais un travail très fixe* ». Elle a senti que son choix de carrière leur a beaucoup plu, particulièrement à son grand-père qui était médecin et à sa grand-mère qui était infirmière. Le vécu émotionnel dans ces circonstances semble permettre aux élèves d'aborder leur choix de carrière avec plus d'assurance. Esther a également senti que son choix de carrière était accepté par ses parents. Elle spécifie : « *Ils appuyaient mon choix et il me voyait là-dedans. Ça m'a dit que je prenais la bonne décision... Je me suis sentie plus sûr de moi. J'avais l'impression que je ne me trompais pas. C'était plus réconfortant* » tout comme Clara qui s'est sentie plus confiante dans son choix. Elle l'exprime ainsi:

Puis quand j'ai commencé à dire aux gens que je veux devenir infirmière, les gens me disaient, c'est vrai, je te vois infirmière. Ça fait que ç'a encore plus aidé à confirmer mon choix. En me disant, ah ben en plus, les gens me voient infirmière.

(Clara)

Octave reconnaît d'ailleurs dans le passage suivant que l'approbation ou l'appui d'une autre personne est important pour lui et que cela l'influence dans ses choix.

Oui, c'est comme si je n'étais pas capable de choisir par moi-même, si c'est bien ou non pour moi-même ou si c'est correct... Oui, c'est comme si je dis que dans le fond, c'est bien, mais pour le faire, j'ai besoin de quelqu'un. (Octave)

Les élèves ayant partagé ces moments, à l'exception d'Octave, ont utilisé un vocabulaire soulevant qu'ils se sont sentis : contents, passionnés, sûrs d'eux, confiants, rassurés et supportés.

La catégorie **Libération de tension** renvoie au relâchement ressenti par Clara, Chloé, Esther, Logan et Stella lorsqu'ils ont résolu leur problématique d'orientation scolaire. Une réduction de la charge émotionnelle est observée comme le dit Chloé : « *Il n'y avait plus aucun stress tout d'un coup. Ça fait... ouf, OK, c'est ça. J'ai trouvé* ». Logan et Stella ont aussi partagé qu'ils ont ressenti cette chute de pression s'effectuer subitement. Logan mentionne : « *Ah oui, le stress sur mes épaules tombait* » lorsque sa décision fut prise, alors que Stella affirme : « *Je me suis sentie... c'est comme si une boule de stress avait descendu* » quand elle a reçu la confirmation d'une information provenant de la conseillère d'orientation. Il en est de même pour Clara qui, après avoir consulté la conseillère d'orientation de son école, s'est sentie ainsi :

*Là, je me sentais... les émotions que j'ai vécues c'est le soulagement complètement.
Je me suis dit bon, il y a une solution à tout et il ne faut pas que je dramatiser trop
quand il y a des obstacles. (Clara)*

Il apparaît que le processus décisionnel de carrière peut créer une contraction sur le plan émotionnel pour certaines ou certains élèves et qu'un soulagement peut se produire. Chloé qui a découvert le programme qui lui convient s'exclame en disant que : « *Ç'a été la libération totale !* »

tout comme Esther qui verbalise que : « *C'était libérateur* ». Les élèves ayant vécu une libération de tension ont identifié s'être sentis : soulagés, décidés, rassurés, libérés, bien et contents.

La catégorie **Étincelle pivotante** concerne les moments où soudainement, les élèves ont ressenti qu'ils avaient trouvé une possibilité de choix de carrière qui les amène à changer de direction. Esther, Fabio, Logan, Max, Octave et Stella ont considéré un autre choix à la suite d'un nouvel éclairage. Esther qui croyait se diriger dans un programme de sciences de la nature a décidé de plutôt se tourner vers un nouveau programme. Fabio a fait un stage d'exploration professionnelle avec un ambulancier et il s'est intéressé aux métiers de pompier et policier pour la conduite et l'adrénaline que cela procure. Logan a consulté des sites internet sur les professions afin de faire son exposé oral et il a remarqué la profession de médecin qu'il n'avait jamais considérée avant, puisqu'il croyait qu'il voulait être architecte. Max qui pensait étudier en journalisme pour devenir chroniqueur sportif, envisage désormais une carrière dans le domaine du marketing pour les automobiles. L'extrait suivant permet de voir le pivotement et l'ouverture créée.

Quand j'ai vu l'autre option qui était le DEC-BAC en marketing, ça m'a encouragé ! [...] Ça m'a fait voir encore un peu qu'il y avait du positif. Ce n'était pas fini. Ce n'était pas... ah, il n'y a pas de place pour le journalisme, c'est fini et je n'irai pas travailler là-dedans. C'était, il y a d'autres, il y a d'autres portes... Je ne sais pas comment expliquer ça. C'était comme, pas une lueur d'espoir... oui, de l'espoir ! (Max)

De façon semblable à la catégorie de l'attirance spontanée, cette catégorie marque davantage en changement de position qui semble également se produire de façon momentanée. Les élèves qui ont partagé cette expérience notent qu'ils se sont sentis : interpellés, intéressés, sécurisés, intrigués, et qu'ils ont ressenti de la joie et de l'espoir.

La catégorie **Calme apaisant** réfère aux émotions de calme ressenties par Chloé, Esther, Joy et Stella au cours de leur processus décisionnel de carrière. Ces élèves ont indiqué vivre un moment paisible puisqu'elles ne sentaient plus qu'elles devaient s'en faire à l'égard de leur choix de carrière. Les perturbations émotionnelles se dissipent. Esther a senti ce calme et ce réconfort lorsqu'elle a constaté que ses parents l'appuyaient dans son choix. Stella a aussi vécu cette expérience lorsqu'elle est allée consulter la conseillère d'orientation de son école pour connaître l'impact de ses résultats scolaires sur son admissibilité dans le programme convoité. Chloé, Esther et Joy précisent que la clarification de leur choix de carrière les a menés vers cet apaisement. C'est d'ailleurs ce que Joy spécifie en disant :

J'étais plus calme. Il y avait moins de choix... Plus que je m'approchais, plus que je ne me sentais calme. Quand je me suis inscrite, j'ai fait comme... j'ai entré les informations et il n'y avait même pas de nervosité. C'était juste comme... j'ai fait mon choix et c'est comme ça. (Joy)

Il est également possible de voir qu'un changement d'émotions semble s'effectuer allant d'une émotion négative vers une émotion positive. Les qualificatifs émotionnels soulevés lors de ces moments sont les suivants : calme, réconfortant, sereine, rassuré.

La catégorie **État de bien-être** regroupe plusieurs instants où les élèves ont ressenti une appréciation élevée, des sensations agréables et positives en ce qui a trait à leur choix de carrière. Adrien, Clara, Esther, Fabio, Heïdi, James, Logan, Max, Octave et Stella ont partagé avoir ressenti un état de bien-être à différents moments dans leur processus décisionnel de carrière. Esther, Heïdi et Logan se sont sentis très bien dans leur stage d'exploration professionnelle, ce qui a renforcé leur désir de se diriger dans les domaines explorés comme l'indique Heïdi :

Ça m'a permis de découvrir que ce domaine-là est tellement fantastique. Puis, que je veux vraiment aller là-dedans ! Juste leur bureau, où ils travaillaient, l'atmosphère, l'ambiance était tellement faite pour moi. Je me disais... oh my God, je me sens bien ! (Heïdi)

Pour d'autres élèves, ce sont des activités ou des engagements personnels qui leur ont procuré ces sensations. Adrien a remarqué que s'impliquer dans une école lui faisait du bien et qu'il aimait vraiment cela. Fabio se sentait bien lorsqu'il conduisait un tracteur pendant son emploi d'été. Heïdi se sentait heureuse en regardant des films d'animation. Elle souligne : « *Ça fait que moi je regarde ça et c'est quasiment la mâchoire qui me tombe. Je souris. Je vis des émotions, puis je suis en plein dedans* ». Pour Clara, James, Logan, Max et Stella, le bien-être ressenti s'est installé au moment où ils ont senti que leur décision était prise et que leur choix de carrière était complété comme le réalise Stella : « *C'est ça qui... qui m'apporte de la joie, c'est ça que j'aime faire, tu sais ?* ». Tout comme Clara qui confie : « *J'étais encore plus contente parce que ma famille était contente. J'avais trouvé quelque chose, puis que je savais où est-ce que je m'en vais, pis tout. Oui, j'étais contente, j'étais bien !* ». Tous ces élèves ont repéré ces situations comme étant des moments-clés

de leur orientation scolaire. Un peu comme si le fait d'être dans cet état leur procurait des indices qu'ils sont en progression dans leur prise de décision et qu'ils se dirigent vers la bonne direction, celle qui est susceptible de les rendre heureux. Ils se sont sentis : bien, importants, contents, enchantés, heureux, confiants, passionnés et ont ressentis de la joie.

Il est donc observé que les émotions sont omniprésentes tout au long du processus décisionnel de carrière des élèves. Elles sont également porteuses de sens à l'égard des différentes actions qui ont permis aux élèves de cheminer vers leur choix de carrière.

Lorsqu'on analyse les nombreuses catégories conceptualisantes référant aux émotions, on discerne que les émotions ressenties à l'intérieur de chaque catégorie partagent une même polarité. Ainsi, les catégories convergent naturellement vers un pôle positif ou négatif. La figure suivante (Figure 17) illustre cette représentation. Les catégories 1) Attirance spontanée, 2) Trajectoire naissante, 3) Engouement motivationnel, 4) Approbation interpersonnelle, 5) Libération de tension, 6) Étincelle pivotante, 7) Calme apaisant et 8) État de bien-être, possèdent une polarité positive tandis que les catégories 1) Myopie vocationnelle, 2) Perturbation émotionnelle, 3) Appréhension négative, et 4) Perte de repères possèdent une polarité négative.

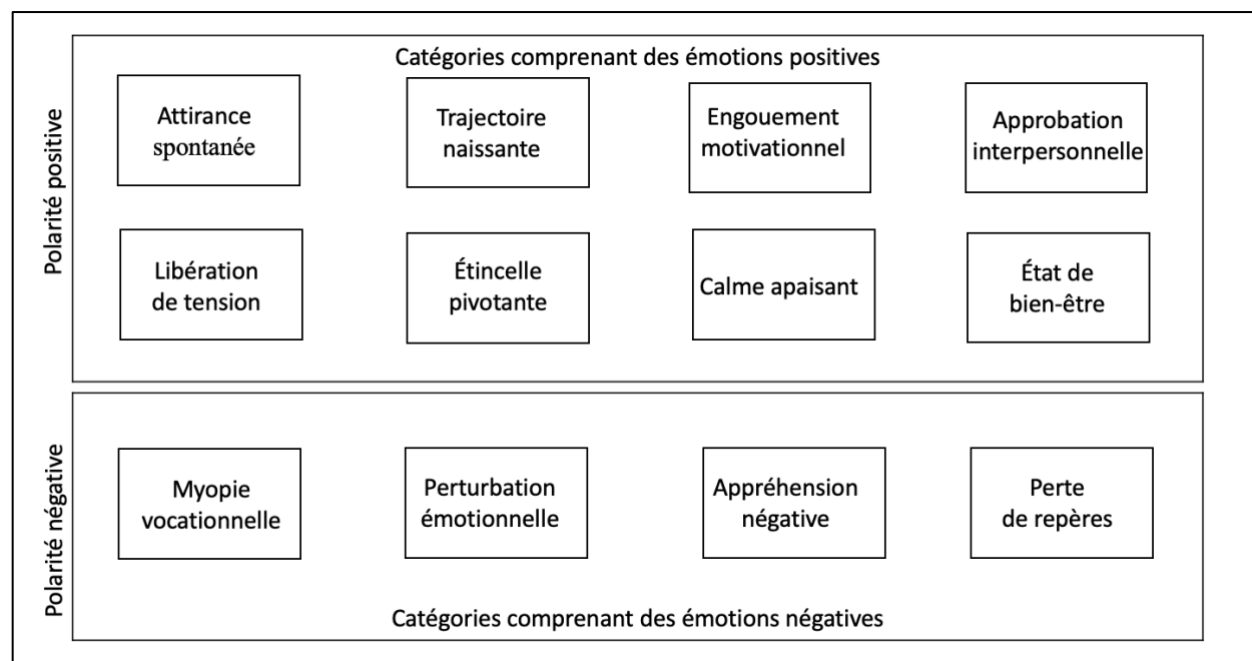


Figure 17. Polarité des catégories conceptualisantes des émotions vécues par les élèves lors du processus décisionnel de carrière

Les résultats de l'analyse qualitative des émotions par l'analyse thématique et par l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes ainsi présentés laisse place à la présentation et à l'analyse du choix de carrière qui apparaissent dans la section suivante.

2.2 Le choix de carrière des élèves

La thématique du choix de carrière fut également abordée avec les élèves lors des entrevues semi-dirigées. Considérant que la présente recherche porte plus spécifiquement sur l'expérience émotionnelle des élèves au cours du processus décisionnel de carrière, le choix de carrière correspond davantage au contexte dans lequel les élèves évoluent. Puisqu'il apparaît intéressant

de mieux comprendre ce qui caractérise le choix de carrière pour eux et ce qui est vécu sur le plan émotionnel, seulement l'analyse thématique est réalisée à ce sujet.

À la lumière des informations recueillies auprès des élèves, une saturation théorique de l'analyse thématique permet de dégager différents thèmes caractérisant l'expérience de faire un choix de carrière : 1) les fluctuations multiples, 2) le processus complexe, 3) le défi temporel, 4) les pressions ressenties, 5) l'apprivoisement du doute, 6) les ajustements acceptables, 7) la recherche d'équilibre, 8) la perception du choix de carrière (émotive et rationnelle) et 9) le soutien social. Les paragraphes qui suivent précisent chacun de ces thèmes.

Il est rapporté que le choix de carrière est ponctué de **Fluctuations multiples**. Des élèves font référence à des variations continues sur le plan émotionnel pendant un certain temps. Clara exprime sa réalité de la façon suivante : « *Ça fait que j'ai eu des up and down* ». Elle précise qu'elle est passée par des moments stressants et d'autres qui la rendaient heureuse en alternance. Il en est de même pour Chloé, comme le soulève cet extrait : « *Oui, c'est des hop and down ! Tu sais ce que tu veux faire... eh non, ça n'existe pas ! Ah oui, c'est ça, ah non, c'est de la scrap ! Tu sais, c'est tout le temps comme ça* ». Dans ses propos, Esther précise que ces fluctuations semblent s'organiser en fonction du degré de certitude qu'elle a en son choix de carrière en imageant ainsi sa situation :

C'est bizarre parce qu'on dirait que c'est comme... c'est comme des vagues.

Vraiment ! J'ai vraiment l'impression que c'est comme des vagues ou des cycles de la certitude vers l'incertitude... Oui, il y a toujours une variation qui est quand

même assez fluide et constante... de la certitude vers l'incertitude et ça recommence. (Esther)

Cette observation est aussi notée par Stella qui indique que les doutes, les questionnements et les moments de clarification se succèdent. Chloé, Clara, Heïdi et James utilisent l'analogie des montagnes russes pour désigner ces fluctuations multiples comme le mentionne ce dernier :

Oh oui, ça fait des montagnes russes. Tu sais... je le sais, je ne le sais plus, ah, je le sais ! C'est vraiment ça ! [...] Oui, c'était comme les montagnes russes... content, insécure, content, insécure, content, insécure, c'est vraiment ça ! (James)

Ce mouvement oscillatoire ébranle les élèves et les émotions sont vécues à des intensités différentes atteignant même parfois un « *pic émotionnel* », expression empruntée par Heïdi. Cette dernière précise que la cadence s'estompe graduellement en continuant de chercher jusqu'à ce que son esprit se calme, tout comme James qui précise que « *la vague d'émotions se stabilise un peu comme ça, entre-les deux* ». Il ressent un équilibre émotionnel au fur et à mesure que son choix de programme se précise. Pour Chloé, il est évident qu'une accalmie se produit lorsque le choix de carrière est fixé. Il semble donc que les fluctuations multiples contribuent à l'évolution du choix de carrière, un peu comme si cette période de flottement avait permis à ces élèves d'effectuer une recherche de solution à leur problème d'orientation scolaire.

L'expérience de faire un choix de carrière à l'adolescence est aussi décrite comme étant un **Processus complexe** auquel ils sont attentifs. Les élèves perçoivent ce choix comme étant très important comme le souligne Max : « *Ce n'est pas une question que tu te dis en cinq minutes, ah,*

OK, c'est ça que je vais faire ! Il faut que tu te dises que c'est la décision que tu prends pour le restant de ta vie. » James partage également ce point de vue en indiquant que le choix de carrière est un grand choix important, et qu'il dure toute une vie en ajoutant : « *Il faut vraiment que j'y pense bien comme du monde* ». Fabio précise qu'il s'agit d'un « *gros questionnement* » qui se poursuit. La lourdeur du choix peut aussi être perceptible notamment dans le cas d'Esther :

C'est une trop grosse décision à prendre à notre âge... je trouve que c'est trop à porter sur nos petites épaules [...] Pour moi, c'est comme un saut dans le vide, me retrouver devant une page blanche et devoir faire des choix. (Esther)

James, Stella, Max, Esther, Chloé et Fabio s'entendent pour dire que ce choix nécessite un certain moment de réflexion, voire un temps de maturation. D'ailleurs, Chloé spécifie que « *Ç'a vraiment été long comme processus. Ça n'a pas été un flash* » ainsi que Stella en indiquant : « *Bien moi, ça m'a pris vraiment du temps avant de décider ce que je voulais faire* ». Il est observé que le traitement des informations peut aussi représenter un défi comme l'indique Fabio : « *Ben, il y avait trop... trop d'affaires qui entraient* » et Esther : « *D'après moi, il faut que tu tiennes compte de beaucoup, beaucoup, beaucoup de choses* ». James, Heidi, Chloé et Max vont également dans ce sens. On peut supposer que les élèves vivent diverses émotions à des intensités différentes à l'égard de leur choix de carrière, la durée de processus et du traitement des diverses informations qui en découlent.

Le thème récurrent du **Défi temporel** est soulevé dans l'expérience de faire un choix de carrière au cours de la dernière année du secondaire. En effet, l'approche de la date limite pour déposer une demande d'admission dans un établissement postsecondaire ajoute une condition

définitive au processus décisionnel de carrière, un ultimatum exigeant une prise de décision face à leur avenir. Chloé fait part du stress qui l'habitait lors de cette période :

J'avais beaucoup trop d'intérêts pour le temps qui me restait avant de choisir. Écoute, je n'ai pas assez de temps pour penser à ce que je veux faire avant que le deadline arrive. Là, j'étais un peu paniqué aussi.... Puis, en secondaire cinq, c'était à cause du deadline. Tu vois la mèche raccourcir à vue d'œil. Je n'ai pas de temps pour aller l'éteindre ! (Chloé)

Un empressement à faire le choix est palpable au cours de cette année pour Heïdi, Logan, Stella et Esther. Heïdi précisent que « *C'était comme urgent, mais je ne sais pas pourquoi, mais c'était ça !* » soutenu par Esther qui dit que « *Même si c'est juste pour le 1er mars, on dirait qu'il fallait que tu le saches là, là !* ». Une urgence imminente est ressentie. Comme l'indique Max, « *Ouais, je sentais l'urgence un peu trop ! Ça venait trop vite et c'est ça que je ressentais* ». La pression du temps pour effectuer le choix de carrière semble être un facteur ayant modulé l'expérience émotionnelle de ces élèves qui se sentaient dans l'obligation de trouver, de choisir et de faire une demande d'admission dans un délai prescrit.

Outre le défi temporel, la présence de **Pressions ressenties** est également notée à deux niveaux. Premièrement, une pression à faire le bon choix est remarquée sur une base individuelle, comme si les élèves avaient ressenti une pression venant d'eux-mêmes à posséder une habileté décisionnelle relative à la carrière, un désir de compétence ou une quête de succès à faire un choix de carrière qui leur convient du premier coup. Fabio, Joy, Logan et James évoquent la peur de se tromper ou de regretter leur choix. James le précise clairement en affirmant :

Il faut vraiment que je fasse le bon choix parce qu'on vit juste une fois. Je n'ai pas de, je ne pourrai pas me reprendre dans la prochaine vie, ça ne marche pas de même. C'est vraiment qu'il faut que je fasse le bon choix. Donc, la peur de me tromper est vraiment le sentiment le plus grand dans toute l'affaire de mon choix de carrière ! (James)

Non seulement ils souhaitent faire un choix de carrière, mais les répercussions d'un mauvais choix semblent être une pression supplémentaire. Fabio indique qu'il voudrait « *avoir le moins possible à recommencer* » et Joy spécifie qu'elle désire tout savoir avant de faire un choix pour être certaine de faire le bon :

Parce que c'est toujours ça que tu as dans la tête. Être sûre de ce que tu vas prendre. Il ne faudrait pas regretter parce que moi, justement, c'est un double DEC. Il ne faudrait pas que je le regrette au bout de trois ans et que je me dise que c'était une perte de temps, que j'ai zéro aimé ça. Tu sais, c'est toujours ça que tu as en arrière de la tête. (Joy)

Deuxièmement, une pression sociale, provenant de l'extérieur de l'élève est repérée comme l'exprime Esther : « *On dirait que tout se mettait en place pour tout le monde, mais moi, je ne savais pas vers où m'en aller* ». Une certaine comparaison avec les autres élèves semble prendre place et causer de l'embarras à ceux qui n'ont pas déterminé leur choix. De plus, un inconfort est aussi décelé lorsque leur entourage les interroge à ce sujet. C'est ce que soulève Chloé en partageant son soulagement : « *Je savais que je voulais m'en aller là-dedans. Je n'avais juste plus l'air d'une cruche à Noël qui ne savait pas en quoi s'en aller* ». Pour Logan, qui a immigré ici

avec sa famille, cette pression semble toucher une autre dimension. En faisant allusion à ses parents, il exprime que :

C'était surtout que là, je voulais être sûr d'avoir le bon travail. Je voulais surtout faire ça pour eux, qu'ils ne regrettent pas leur choix d'être venu ici [...] Je veux leur rendre la monnaie de leur pièce. C'est ça, si je veux avoir un bon métier qui paye pour pouvoir leur offrir une bonne retraite plus tard. (Logan)

Il apparaît donc que ces élèves perçoivent et sentent que cette décision en est une qu'ils devront porter toute leur vie durant tant sur le plan personnel, social qu'économique.

L'expérimentation du choix de carrière semble être marquée par un **Apprivoisement du doute** par certaines et certains élèves. Bien qu'une décision soit prise, des élèves soulignent qu'ils ne possèdent pas la garantie que leur choix est celui qui leur correspond. Fabio précise : « *Je n'ai jamais été sûr à 100 % que mes choix étaient bons. Ouais, c'était vraiment ça... un gros questionnement. Je me suis toujours demandé quoi faire et ça se poursuit* ». Le doute peut également se faire sentir à l'égard de la faisabilité du projet de carrière. Stella s'interroge : « *OK, est-ce que j'ai la capacité, aussi, de faire ça ?* », tout comme James qui se demande : « *Est-ce que je suis assez bon pour y aller ?* ». Parfois, le doute est aussi relatif au verdict qui sera rendu par l'établissement d'enseignement convoité comme le mentionne Chloé :

Qu'est-ce que je vais faire si je ne suis pas acceptée ? Bien franchement là, je ne sais pas ce que je ferais, si je ne suis pas acceptée. C'est tellement ça que je veux faire que je ne sais pas ce que je ferais. (Chloé)

Qu'il s'agisse de compétences à décider ou à réussir, ou encore à être accepté dans leur programme de formation et leur carrière, il semble que ces adolescentes et adolescents sont appelés à côtoyer le doute et à se réguler tout en avançant vers un monde incertain.

Parmi les élèves rencontrés, certains ont dû faire des **Ajustements acceptables** relatifs à leur choix de carrière qui étaient aussi accompagnés d'émotions. Au cours du processus décisionnel de carrière, Clara, Max, Chloé, Heïdi, Octave et Esther ont été confrontés à différentes réalités. Par exemple, Clara qui s'est aperçue qu'elle n'avait pas les préalables exigés pour devenir infirmière :

Je me culpabilisais beaucoup. Je me disais, c'est ta faute, tu ne pourras pas devenir infirmière. Tu sais, je dramatisais un peu par rapport à ça. Je me disais qu'il n'y a pas de solution, il n'y a rien à faire. Tu ne pourras jamais devenir infirmière à cause de cela, parce que tu as choisi TS¹⁶. Donc là, ç'a commencé encore un petit peu, mais je pense que j'étais plus fâchée qu'autre chose. (Clara)

Elle a par la suite décidé de prendre une passerelle qui lui pour obtenir les cours préalables nécessaires afin de maintenir son choix de carrière. Pour Max et Chloé, la carrière qu'ils avaient en tête provenait des médias, ils avaient du mal à cibler le cheminement scolaire menant à ces professions tout en respectant leurs intérêts. Par exemple, Max souhaitait devenir chroniqueur automobile pour un Guide automobile réputé. Il a décidé d'opter initialement pour une carrière en

¹⁶ Les mathématiques TS signifie Technico-Sciences. Il s'agit d'un choix de séquence mathématique que les élèves doivent faire pendant leur parcours scolaire.

marketing afin de s'approcher de sa passion pour les voitures. Chloé, qui se passionnait pour une émission de télévision, a aussi effectué un ajustement qu'elle considère acceptable :

J'écoutais CSI¹⁷ et je trouvais que les médecins légistes c'était cool ! Je pensais que c'était juste une job de télévision, que cela n'existait pas vraiment. En secondaire deux, j'ai appris que ça existait pour de vrai. Je me suis dit, ah, je veux faire ça ! Finalement, je ne suis pas allée là-dedans. Je suis quand même allée dans quelque chose qui est autour, dans l'analyse biomédicale. [...] Dans les hôpitaux, c'est là que les jobs sont plus accessibles... dans un département de technologie et d'analyse biomédicale, il y a aussi de la pathologie dedans. (Chloé)

Elle a modifié son choix de carrière et a fait le choix d'un programme de formation en analyse biomédicale. Il apparaît donc que le choix de carrière pour ces élèves est composé de renoncement et de repositionnement exigeant une sorte de résilience émotionnelle leur permettant de s'adapter et de se mobiliser dans leur choix de carrière.

Il est observé que le choix de carrière, dans ce contexte d'études, s'apparente à une **recherche d'équilibre** par les élèves sur le plan émotionnel. Les témoignages de Logan, Heïdi et Esther révèlent une certaine quête de bien-être. D'ailleurs, Esther l'exprime ainsi : « *À chaque fois que je ne me sentais pas bien, je voulais me sortir de ça. Puis, c'est là qu'il fallait que je fasse quelque chose... Oui, parce que tu ne veux pas rester dans ton inconfort* ». C'est également un

¹⁷ CSI désigne le nom d'une émission de télévision en anglais Crime Scene Investigation (CSI) [Investigation de scène de crime.]

malaise et un inconfort qui ont poussé Heïdi à poursuivre ses recherches et à consommer plus l'information puisqu'elle voulait se sentir mieux. Elle indique : « *C'est toujours cette peur-là. Est-ce que je vais être bien ?* » L'apaisement des agitations émotionnelles marque souvent l'achèvement du choix de carrière comme indiqué par Logan :

Là, il n'y avait plus d'interrogation, plus de curiosité. J'avais laissé mon choix de policier de côté. Je me sentais bien avec médecin. Je me sentais plus relax avec ça. Je me suis dit, c'est bon, c'est le métier vers lequel je vais me diriger. J'étais sûr de ce choix-là. (Logan)

Il en est de même pour Chloé : « *Oui, à un moment donné, ça se calme parce que, OK, j'ai trouvé. Je n'ai plus ce stress-là ! C'est que... c'est ta vie que tu choisis* ». C'est un peu comme si les élèves ressentent un état de bien-être et d'équilibre concernant leur décision et leur appréhension du bonheur futur.

L'analyse thématique a également fait ressortir la **Perception du choix de carrière** comme étant une décision qui est la plupart du temps émotive et rationnelle. Esther, James, Joy, Max, Stella, Octave et Heïdi reconnaissent qu'il s'agit d'une combinaison d'émotions et de raison, alors qu'Adrien et Chloé indiquent que leur choix de carrière fut une décision plus émotive que rationnelle. Par ailleurs, les émotions semblent jouer un rôle d'activateur permettant à aiguïser leur sensibilité, à éveiller leurs intérêts, attirances et passions afin de se faire entendre et de guider les élèves dans leur choix de carrière. Adrien le précise ainsi :

Il faut y aller avec ce qu'on aime ! On ne fait pas juste y aller en se disant... si tu veux devenir boucher, mais que tu n'aimes pas couper de la viande... tu n'as pas d'affaire là ! Il faut vraiment comme... il faut y aller avec ce que tu aimes. Il ne faut pas aller avocat parce que ton père dit que tu dois devenir avocat. Si tu aimes ça, ben vas-y ! (Adrien)

Alors que James spécifie que le choix de carrière est selon lui « *un peu plus émotionnel, puisque malgré tout, ce n'est pas vraiment la rationalité qui va te rendre heureux, parce que c'est une émotion d'être heureux* ». Il en est de même pour Max qui soutient avoir suivi sa passion pour effectuer un choix de carrière parce qu'il ne se verrait pas faire quelque chose d'autre. Heïdi et Stella ajoutent que le côté émotif de la prise de décision de carrière les invite à se fier à leur instinct et à écouter leur cœur. Toutefois, Esther explique son point de vue en invitant à la prudence :

Je pense que c'est pas mal les deux... Oui, il faut que tu écoutes ton cœur, ce qui te passionne. Il faut que tu choisisses quelque chose que tu vas aimer. Il faut aussi que tu choisisses quelque chose que tu sais que tu as la capacité de faire et que selon ce que tu es, tu vas aimer faire. Je pense aussi qu'il ne faut pas que tu te laisses trop dominer par les émotions. Il faut que tu sois capable d'y penser la tête reposée pour ne pas que justement tu prennes de mauvaises décisions. Parce que, je pense que si tu te laisses trop envahir par tes émotions, ça peut fausser les données.
(Esther)

Il est observé dans ce passage que le côté rationnel semble jouer un rôle de régulateur tout comme l'indique également James lorsqu'il affirme : « *Mon côté rationnel vient apaiser les choses...*

J'essaie de me rationaliser et de me dire, pas de panique ! ». Heïdi soulève également le dialogue qu'elle perçoit entre ses émotions et sa raison :

En plus, j'y vais avec mon cœur. Je veux faire ce que j'aime parce que je m'en fous de l'argent. Je m'en fous des revenus, je veux vraiment faire ce que j'aime. J'écoute plus mes émotions que mon cerveau qui va être du genre... mais ça ne te paiera pas assez cette job-là ! (Heïdi)

Le témoignage de Chloé va dans le même sens lorsqu'elle indique qu'elle n'a pas été rationnelle dans son choix de carrière puisqu'elle ignore combien elle gagnera en exerçant son travail. Même si de nombreux élèves perçoivent le choix de carrière comme étant une décision impliquant l'émotivité et la rationalité, il est noté que le dosage puisse être variable d'un individu à un autre. L'émotivité semble indiquer des directions alors que la rationalité permet une certaine réflexion et évaluation du choix.

En ce qui concerne les discussions relatives au choix de carrière et l'accès à un **Soutien social**, les parents sont souvent les personnes avec qui les élèves échangent le plus, ce fut le cas pour Chloé, Esther, Fabio, Joy, Logan, Max, Octave et Stella. Les discussions entretenues avec eux concernent surtout leurs objectifs de carrière et leur potentiel de bonheur dans l'exercice d'une profession. Max indique d'ailleurs : « *Eux, ils me connaissent beaucoup. Ça fait qu'ils savent si j'ai des bonnes chances d'être heureux là-dedans* » tout comme Esther, qui a senti que ses parents la reconnaissaient dans son choix de programme : « *Mes parents ont vu la même présentation que j'avais vue en classe. Puis, ça les a convaincus aussi que c'était le programme pour moi. Ils m'ont dit, ça Esther, il faut que tu t'inscrives là-dedans. C'est pour toi ça !* » Ces discussions dénotent la

préoccupation des parents à l'égard du futur de leurs enfants en prenant en considération la connaissance qu'ils ont d'eux, comme l'indique Logan :

Ils me disaient, mais toi, qu'est-ce que tu aimerais faire dans ta vie ? Dans quoi tu te sentiras bien ? Est-ce que tu as regardé toutes les possibilités ? Est-ce que c'est quelque chose dans laquelle tu te vois plus tard ? [...] Ils voulaient être sûrs que je me dirige dans le bon truc, un truc dans lequel j'allais être bien. (Logan)

Seulement Joy a précisé que le sujet du choix de carrière était évité dans sa famille. Elle ne parlait pas à ses parents de son désir de devenir historienne puisqu'ils lui avaient dit qu'il n'y avait pas « de débouchées » dans ce métier. Cependant, elle leur parlait du programme d'études dans lequel elle voulait s'engager et ils l'encourageaient. Les échanges rapportés par les élèves avec les parents mettent en scène beaucoup plus la mère que le père. Cette dernière semble être une figure parentale plus réconfortante pour Esther, Stella, Adrien, Joy, Chloé et Clara comme en témoigne Esther :

Je sais qu'avant de poser mon choix, j'ai beaucoup hésité parce que je me questionnais à savoir si je vais avoir la force et les capacités de les réussir. Ça fait que oui, j'ai eu plusieurs discussions avec ma mère... Je ne sentais pas qu'elle avait des souhaits pour mon choix de carrière. Je sentais juste qu'elle voulait que je sois bien là-dedans et que je trouve quelque chose qui allait me rendre heureuse [...] C'est vraiment rassurant de savoir que tu n'es pas toute seule là-dedans... Ben, ma mère est très rassurante. (Esther)

Joy précise s'être confié tout de suite à sa mère : « *parce que c'est plus elle qui est du côté de notre éducation* ». Le choix de carrière a aussi été discuté entre amies, amis. Il est soulevé par Adrien, Chloé, Clara, Esther, Heïdi, Joy, Logan et Octave que ce sujet est d'actualité puisqu'ils ont tous un choix à faire lors de la dernière année d'études secondaires. Les discussions portent davantage sur les possibilités de choix envisagés. Logan indique qu'il discutait du choix de carrière avec ses amis en se donnant des pistes à explorer selon leur connaissance de certaines professions. C'est également la situation d'Esther qui en profite aussi pour partager ce qu'elle vit :

Ça faisait du bien de voir que tu n'es pas la seule à te sentir de même... Puis, voir ce que les autres choisissent en fonction de qui ils sont, ça peut aussi donner une idée et t'aider à te diriger. (Esther)

Pour Adrien, Joy et Clara, le fait de discuter avec leurs amis du choix de carrière leur permet de valider leurs intentions et la perception que les autres ont de leur choix. Ce fut le cas d'Adrien dont ses amis lui ont dit :

Premièrement, il faut que ça te tente. Ce n'est pas nous qui allons te dire où tu dois aller. Ne nous suis pas à tel cégep parce que nous on va là ! Va où tu veux. Puis, quand je leur ai parlé de ce programme-là... c'est clair, va-t'en là ! Eux-mêmes, ils aimaient ce programme, mais ils ont plus aimé les cours qui se donnent dans un cégep anglophone. Moi, je ne veux pas y aller en anglais parce que j'aime le français [...] J'ai des amis qui me ressemblent. (Adrien)

Il en est de même pour Clara qui a reçu les commentaires suivants :

Oh wow Clara ! Je te vois infirmière, je te vois faire ça. Et quand je leur disais que je voulais travailler avec les bébés, elle me disait ah oui... en plus, t'es super patiente. Je te vois bien avec les bébés. (Clara)

Alors que pour Joy, James et Octave, les discussions soulevaient le fait qu'ils emprunteront des voies possiblement différentes et qu'ils ne seront plus nécessairement avec leurs amies, amis comme lors des dernières années. D'ailleurs, c'est en vivant de la tristesse qu'Octave verbalise cet aspect : « *Je me suis rappelé que... hey, il ne reste plus que deux mois, ici. Deux mois avec tout le monde, ça va être spécial. Ça fait cinq ans qu'on est tout le monde ensemble* ». Outre les parents et les amies, amis, les élèves discutent aussi avec des membres de la communauté, liés à la famille élargie ou non, comme des travailleuses, travailleurs et des étudiantes, étudiants. Ces discussions portent surtout sur l'information concernant le marché du travail, les professions. Fabio relève qu'il a communiqué avec ses oncles qui travaillaient dans un secteur professionnel lié à son choix : « *Ben, c'est parce qu'ils en connaissent plus que moi. Quand je leur parlais d'une job, ils en sortaient une autre qui ressemblait à ça, mais qui avait de meilleures conditions* ». Logan exprime aussi l'aide qu'il est allé chercher auprès de ses cousins qui exercent des métiers l'intéressant :

Eux, ils m'aidaient plus à comprendre le métier. Comment cela marchait dans le métier ? À comprendre les différentes tâches, la rémunération, l'horaire et des trucs comme ça. Ils m'ont permis d'en connaître plus sur le métier... Mes parents m'ont aidé à voir le bon métier pour moi, alors que mes cousins me donnaient des informations sur le métier. (Logan)

Les conseillères et les conseillers d'orientation sont aussi des personnes consultées pour discuter du choix de carrière. Les élèves qui ont eu recours à eux reconnaissent leur expertise en la matière. Ester, Stella et Clara ont surtout bénéficié d'informations leur permettant d'évaluer les enjeux qui se pointaient comme l'indique Clara :

Puis après, ç'a été la conseillère d'orientation. Puis elle, elle m'a vraiment donné des choix pour faire les sciences. Elle m'a aussi parlé de la technique¹⁸ infirmière. C'était quoi ? C'était combien d'heures de cours ? [...] Puis, elle m'a expliqué, c'était quoi que ça prenait pour devenir infirmière. Parce que là, je savais un peu, c'était quoi être infirmière, mais je ne savais pas, qu'est-ce que ça prenait pour être infirmière. C'est une très, très grosse technique [...] Il faut que tu t'investisses beaucoup. Mais ça ne m'a vraiment pas découragée. Je suis prêt à donner un gros coup et à faire ça de ma vie. J'étais prête ! (Clara)

Pour sa part, Stella précise qu'elle a pu obtenir des informations « *claires, nettes et précises* » qui reposaient sur des faits et tenaient compte de ses résultats scolaires. L'information était donc adaptée aux élèves et à leur besoin tout comme le spécifie Max : « *Oui, le conseiller d'orientation c'était plus pour... les portes et pour ce qui m'intéressait. Elle est vraiment allée... le domaine de l'automobile c'est pas mal global, elle a décortiqué ça. Elle a compris ce que je voulais* ». En examinant les discussions entretenues avec des gens concernant le choix de carrière, il est noté que

¹⁸ Au Québec, lorsque l'élève fait allusion à une technique, elle réfère à un programme de formation professionnelle de niveau collégial au Québec.

la famille immédiate et l'école sont les deux principaux lieux où est discuté le choix de carrière alors que le marché du travail est davantage un lieu d'approvisionnement de l'information et d'expérience qui viendra alimenter les discussions au cours du processus décisionnel de carrière. Les élèves se sont sentis soutenus par les gens qu'ils ont consultés à différents égards. Les discussions avec les parents sont plus liées au bonheur escompté pour leur enfant, celles avec les amies et amis sont plus axées vers un partage et une validation des choix, celles avec les membres de la communauté concernent davantage les connaissances du marché du travail, alors que celles avec les conseillères et les conseillers d'orientation touchent l'intégration de l'information et l'évaluation en orientation.

En résumé, l'analyse thématique concernant le choix de carrière des élèves permet de dégager neuf thèmes : 1) l'expérience de faire un choix est caractérisée par des fluctuations multiples sur le plan émotionnel ; 2) le choix de carrière est un processus complexe ; 3) le choix demande de composer avec un défi temporel, 4) des pressions ressenties, 5) l'apprivoisement du doute et 6) des ajustements acceptables tout en cherchant 7) à maintenir un équilibre ; 8) le choix de carrière est perçu selon une perspective émotive et rationnelle ; 9) impliquant un soutien social. À ces résultats qualitatifs viennent se greffer ceux qui détaillent les différentes actions posées lors de cette expérience de faire un choix de carrière. La section suivante en fait état.

2.3 Les actions posées

La thématique des actions posées fut abordée également lors des entrevues semi-dirigées. Les élèves étaient invités à partager spontanément leur expérience émotionnelle de faire un choix de carrière. À cette occasion, ils ont nommé des actions qui selon eux les ont aidés à progresser

dans leur processus décisionnel de carrière. Une analyse thématique est effectuée afin d'identifier et de situer les actions posées. De plus, une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes a été réalisée pour dégager le sens qui émane de ces actions. Les résultats de ces deux analyses sont exposés de façon distincte dans le but de simplifier leur présentation. Il est cependant possible de retrouver certaines ressemblances avec l'analyse thématique du choix de carrière ainsi que celle des émotions puisqu'il s'agit d'une analyse portant sur les mêmes segments. Toutefois, les angles d'analyse concernant les actions permettent de percevoir des éléments différents et complémentaires qui viennent enrichir les résultats.

2.3.1 L'analyse thématique

L'analyse thématique du récit des élèves permet d'identifier les principales actions posées lors du processus décisionnel de carrière. Il apparaît important de situer les actions entreprises par les élèves puisqu'elles constituent aussi le contexte dans lequel se vit l'expérience émotionnelle du choix de carrière. Plusieurs actions ont été relevées et regroupées afin d'identifier des verbes d'action : 1) s'intéresser, 2) s'informer, 3) constater, 4) réfléchir, 5) consulter, et 6) choisir. La figure suivante (Figure 18) illustre ces six actions posées par les élèves ainsi que les principaux éléments qui s'y rattachent.

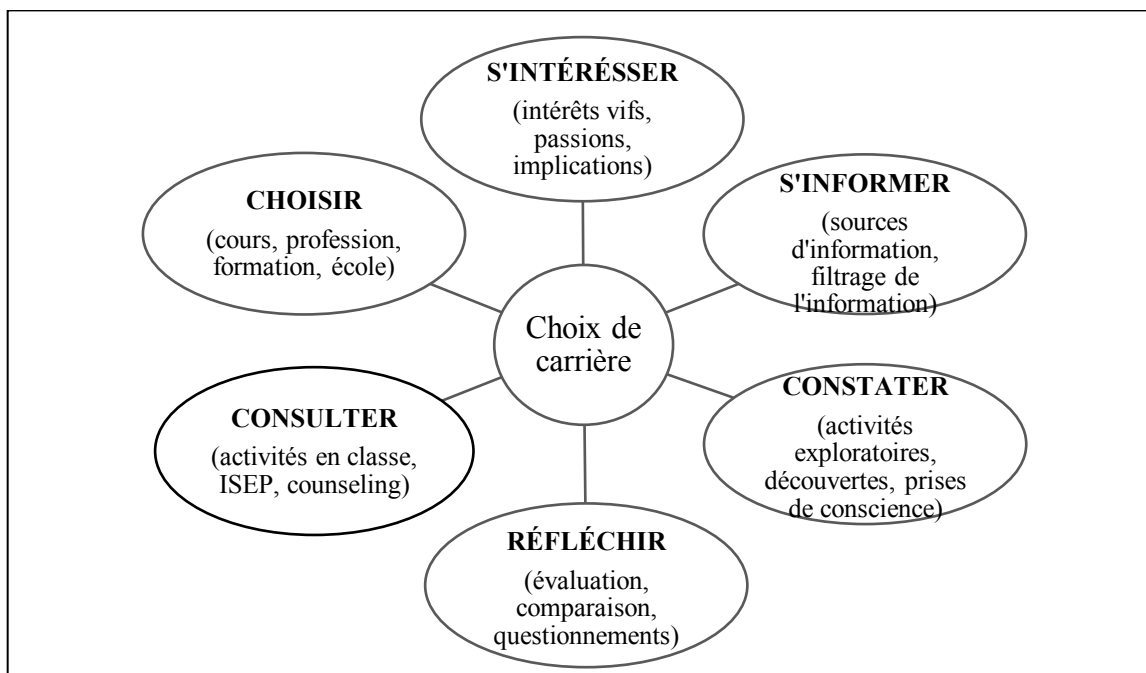


Figure 18. Principales actions soulevées par l'analyse qualitative

Ces actions ne s'organisent pas d'une manière séquentielle, puisqu'elles surviennent à des moments différents dans le processus décisionnel des élèves. Il apparaît plutôt, qu'elles s'organiseraient de façon complémentaire, mettant en relation l'émotivité et la rationalité tout en guidant vers la prise de décision. Chacune des actions est décrite et soutenue par le corpus analysé dans les paragraphes suivants.

L'action de **S'intéresser** réfère principalement à la manifestation d'intérêts vifs, importants ou de passions des élèves pouvant même aller jusqu'à une mobilisation vers une activité liée. C'est entre autres ce qui s'est produit pour Stella, Octave, Adrien et Heïdi. Stella possède trois animaux de compagnie et elle en prend soin tous les jours. Elle a pris la décision de se diriger dans un programme de santé animale. Elle déclare : « *J'ai toujours été passionnée des animaux, je*

suis... je suis une amoureuse des animaux, pis... je sais que je vais triper là-dedans ». Pour Adrien, son intérêt marqué pour les cours d'histoire pendant son parcours secondaire l'a amené à réaliser un travail de recherche d'envergure (Projet personnel du programme d'éducation internationale) qui a par la suite contribué à se diriger vers un programme de sciences humaines. Heïdi s'est toujours sentie très attirée par les arts plastiques depuis ses études primaires. Son intérêt grandissant pendant ses études secondaires lui a permis de cibler que le dessin était une de ses activités préférées. Elle s'est engagée dans des cours de dessin afin de se préparer pour l'admission dans un programme très contingenté dans ce domaine et a participé à un concours. Il en est de même pour Octave qui indique :

C'était clair que je m'en allais vers les arts parce que j'ai toujours apprécié dessiner. La musique même, j'apprécie ça tout simplement. L'art dramatique, j'ai appris ça cette année et j'ai adoré ! Ça fait que c'était clair que je m'en allais là-dedans ! (Octave)

Parfois, les élèves se sont intéressés à un domaine en devenant des auditeurs assidus d'une émission de télévision ou de films les mettant en contact avec un monde qui les fascine comme ce fut le cas pour Chloé, Heïdi et Joy. Le bonheur, qu'elles ont éprouvé, est devenu un élément déclencheur qui les a mis sur la piste d'un domaine professionnel. De plus, Heidi s'est mise à regarder de nombreuses capsules vidéo sur YouTube et des tutoriels provenant de gens qui créent des œuvres digitales.

Je regarde ça et je me dis, oh wow, j'ai le goût de faire ça. J'ai le goût, comme... de faire un processus qui ressemble à ça, j'ai le goût de toucher à ça. YouTube, ça m'a vraiment ouvert au domaine de l'animation. (Heïdi)

Certains élèves ayant une passion pour un sujet se sont mobilisés pour s'en rapprocher davantage et les émotions vécues à ce moment leur ont procuré un indice supplémentaire sur leur orientation scolaire et professionnelle. Ces ressemblances sont d'ailleurs présentes avec la catégorie conceptualisante « Attirance spontanée ». Max qui est un passionné d'automobile est allé au Salon de l'automobile et a échangé avec un chroniqueur automobile très réputé. Il a su qu'il devait rester en contact avec sa passion pour son avenir. L'expérience émotionnelle de s'impliquer dans son école primaire en participant à des projets et en aidant ses enseignantes et enseignants a guidé Adrien vers la profession d'enseignant au primaire. Le passage suivant précise son ressenti à ce moment : « *Je pense que je me sentais juste important ! Je me sentais comme si j'aidais des gens, comme si je faisais partie d'un mouvement encore plus grand. Je me sentais... plus grand que nature, genre. Je me sentais bien !* » Il est également observé que le fait de ressentir des émotions positives envers un intérêt avait un impact positif sur l'engagement scolaire des élèves et leurs résultats scolaires comme l'ont spécifié Stella et Clara. Cette dernière indique qu'elle se sentait contente lorsqu'elle songeait à la profession d'infirmière et que cela a fait « *vraiment une très grosse différence [...] et mes notes ont vraiment monté* ». L'absence d'émotion pouvait aussi entraîner le contraire tout comme le soulève Clara qui a eu un passage plus difficile en mathématiques : « *C'est ça. Je m'en foutais un peu. [...] Ben oui, j'étais moins investie dans mes études* ». À la lumière des informations recueillies sur l'action de s'intéresser, il est possible de dégager que les élèves, ayant des émotions positives intenses reliées à des activités leur permettant

de s'approcher de forts intérêts et de leur passion, ont tendance à poser d'autres actions, un peu comme si cela créait un effet d'entraînement tout en leur procurant une motivation. Par ailleurs, ces émotions positives intenses vécues semblent agir comme un signal mettant en relief un domaine professionnel susceptible de leur procurer du bonheur et de la valorisation.

L'action de **S'informer** renvoie essentiellement au fait de recueillir de la documentation et de prendre connaissance des informations relatives à la carrière, au monde scolaire et au monde du travail. Tous les élèves rencontrés ont partagé qu'ils avaient commencé à s'informer seulement en avant dernière et dernière année du secondaire (quatrième et cinquième secondaire). C'est à ce moment qu'ils ont ressenti le besoin de le faire. En ce qui concerne les sources d'information, Stella, James, Heïdi, Fabio, Logan et Esther se sont tournés naturellement vers l'internet comme première approche. L'information numérique est facilement accessible et regroupe une multitude de domaines professionnels qui peuvent être ciblés afin de faire ressortir l'information recherchée. D'autres sources d'information sont aussi identifiées par les élèves comme des événements spéciaux (ex. : salons de la formation, des journées portes ouvertes), des livres, des journaux, des présentations en classe ou encore des consultations auprès de personnes-ressources. Fabio, Adrien, Joy et Max mentionnent que leur contact avec la documentation leur a permis de filtrer quelles informations ils souhaitent conserver ou approfondir. Leur lecture devient alors plus sélective comme le stipule Adrien :

Je regardais différents programmes, les avantages de certains cégeps... je regardais, admettons, si je fais du sport... parce que je fais du sport. Il faut que je regarde lequel est meilleur pour mon programme et pour ça aussi. Je regardais les

cours et quels noms de cours me semblaient les plus intéressants. Je sais que ça l'air un peu bizarre... en ne sachant pas les cours qu'il y a dedans... il y a des noms de cours qui ont l'air plus intéressants que d'autres. (Adrien)

Il en est de même pour Heïdi qui soutient que « *Ça faisait comme un entonnoir* ». L'information est rejetée ou conservée si cela les accroche émotionnellement. Adrien consultait les listes de cours avec enthousiasme :

Il y a un cours ; guerre et paix. Ça l'air tellement intéressant ! Regard sociologique sur le Québec... ah que j'ai hâte ! ... Je me demandais, qu'est-ce que, pas juste le programme, mais qu'est-ce que le cégep a à m'apporter ? (Adrien)

Alors que Fabio accueillait l'information tirée d'un article dans le journal avec déception :

C'est cette année que j'ai lu un article dans le journal. Ça disait, admettons... tu travaillais deux semaines et tu revenais une semaine. Puis, c'était un méchant bon salaire en plus d'être logé et nourri là-bas. Ces conditions-là, j'aimais ça. En plus, ça m'intéressait de conduire, jusqu'à ce que je voie que c'est à la Baie-James... Là, j'ai regardé ça, mais tu sais, tu arrives là et tu n'as rien. Tu es tout seul là-bas. Tu ne connais personne. Ça ne m'intéresse pas tant. Moi, j'aime ça faire des activités, voir des amis. (Fabio)

Pour James, l'action de s'informer s'est avérée plus complexe qu'il ne le croyait : « *Au début, je trouvais ça le fun de regarder les pamphlets... J'étais content, sauf que là, je l'ai ouvert et j'ai vu que je ne comprenais pas grand-chose de ce que ça disait* ». Cette incompréhension, qui est aussi

partagée par Joy, les pousse à consulter une personne-ressource pouvant les aider à mieux saisir l'information présentée. Il apparaît donc qu'en s'informant, par différents moyens, les élèves seraient attentifs à l'émotion créée, tout en effectuant un tri automatique des informations colligées, séparant ainsi celles qui leur semblent agréables ou désagréables.

L'action de **Constater** concerne le fait de se rendre compte, de découvrir et de prendre connaissance de certains éléments qui ont du sens pour l'élève et qui sont susceptibles d'avoir un impact sur le processus décisionnel de carrière. En posant différentes actions par le biais d'activités exploratoires, des élèves ont bénéficié d'un contact avec la réalité qui leur a permis de progresser dans leur choix de carrière. Chloé, Clara, Esther, Fabio et James ont réalisé un stage d'exploration professionnelle qui s'est avéré révélateur. Pour ces élèves, cette expérience de stage a confirmé ou infirmé leurs intentions au sujet de leur choix de carrière, comme ce fut le cas pour Esther :

J'ai fait une journée de stage à l'automne. C'est là que j'ai vraiment eu un coup de cœur et que je me suis dit, ouais, c'est ça que je veux faire... C'était vraiment fantastique ! Ah oui, c'était vraiment ça ! Les gens, ils étaient tous comme... toutes les filles, que ce soient les techniciennes ou les vétérinaires, elles étaient toutes super accueillantes avec moi. Elles m'ont invité à revenir. Elles m'ont invité à venir porter mon cv quand j'allais être graduée. Pour vrai, ma journée... je suis sortie de là et c'était clair, c'est ça ma voie ! (Esther)

Ainsi que James, qui a réalisé que son intérêt pour l'informatique n'était pas un intérêt professionnel :

C'est sûr que je suis plus du genre gamer ou whatever ! Je peux passer des heures devant un écran sans me tanner, mais dans un contexte de job comme ça avec le code et tout, ça me branchait moins.... En gros, j'ai trouvé l'expérience quand même bonne, mais, ce que j'ai bien aimé de cela, c'est qu'au lieu de dire que c'est ça que je veux faire, admettons, je me suis dit c'est ça que je ne veux pas faire... C'est comme si là, c'est plus sécurisant dans le sens que je peux me dire tout ça, je ne veux pas faire ça. (James)

Tous les élèves ayant partagé leur expérience de stage ont trouvé eux-mêmes un milieu de stage pouvant potentiellement leur correspondre. Ils étaient tous en mesure de préciser les émotions que cela leur a fait vivre et ce que cela leur a permis de constater. D'autres activités exploratoires ont été soulevées par les élèves comme la participation à des ateliers d'information ou à des échanges avec des travailleuses et des travailleurs dans le cadre d'activités proposées par le milieu scolaire, de journées portes ouvertes ou encore d'emploi d'été. Adrien a constaté qu'il ne veut pas travailler avec des poupons et Chloé que le graphisme n'était pas pour elle lorsqu'elle a assisté à un atelier d'information sur ce programme :

Quand je suis entrée me suis dit, eurk ! Je pensais que, parce que j'aimais le dessin et ces affaires-là, ce serait le fun. J'ai vu, c'était quoi le programme et j'ai dit, eurk, je ne vais tellement pas fiter là-dedans ! (Chloé)

L'expérience de travail à titre de moniteur de camps de jour, le bonheur qu'Adrien a ressenti à travailler avec des enfants a validé son intention de se diriger en enseignement préscolaire et primaire. Clara mentionne que sa rencontre avec une infirmière, lors d'une activité carrière, a

suscité de fortes émotions ainsi qu'un déclenchement concernant ses intentions de choix de carrière :

Mais rendu à la période où c'était l'infirmière et tout... je suis tombée vraiment en amour avec le fait d'être infirmière. La madame qui était là, c'est une infirmière qui travaille avec les bébés dans la salle d'accouchement et des affaires comme ça. Je suis vraiment tombée en amour et ça m'a ouvert la tête pour devenir infirmière. Infirmière, c'était ça mon choix de carrière et c'est ça que je voulais faire. (Clara)

La décision de fréquenter un établissement scolaire postsecondaire plutôt qu'un autre est également ponctuée d'émotions. L'ambiance ressentie par James et Joy lors de la visite d'une école fut décisive. L'accueil reçu par Adrien l'a touché émotionnellement et teinté sa perception des enseignantes et des enseignants :

Je suis allé faire les portes ouvertes aussi. J'avais l'impression que les enseignants avaient l'air à vouloir m'avoir dans leur cours. Ils avaient l'air plus heureux et ils avaient l'air à avoir plus de projets. Ils avaient l'air à être de meilleurs enseignants... Ils ont compris que j'aimais vraiment ça leur matière. Après comme 15 à 20 minutes qu'on parlait, ils m'ont invité à venir à des conférences la semaine d'après. Hey, je me sentais bien là ! J'arrive là et ils me disent, tu es déjà dans la famille. Ah, ben, je me sens bien ! (Adrien)

Il semble donc que le vécu émotionnel des élèves soit impliqué dans l'action de constater. Certaines expériences et activités exploratoires, suscitées par le milieu scolaire ou par leur propre

initiative, révèlent des indices importants qui guident les élèves dans leur processus décisionnel de carrière.

L'action de **Réfléchir** fait référence à une activité cognitive provoquant de l'évaluation, des comparaisons, des questionnements et des raisonnements. Tous les élèves rencontrés réfléchissent en évaluant différentes informations à l'égard de la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes, des avantages et inconvénients qui peuvent découler d'une situation. Comme l'indique Esther, l'action posée est moins observable : « *C'était au niveau de la réflexion... Là, c'était plus de la réflexion et de l'introspection. C'était plus personnel* ». Ainsi, Stella évalue que le programme d'éducation à l'enfance serait plus facile pour elle que celui de santé animale, surtout lorsqu'elle prend en considération les matières scolaires requises et les résultats scolaires. Pourtant, elle optera pour la santé animale qui l'attire davantage. Joy écarte tous les programmes de formation contenant des mathématiques puisqu'elle a vécu une expérience pénible dans cette matière. Max considère la profession de policier puisqu'il sait que bouger lui fait du bien. Il évalue également la possibilité de faire un programme combiné et intensif (DEC-BAC¹⁹) puisqu'il représente une durée d'études avantageuse pour lui. Fabio évalue que sa candidature ne sera pas retenue dans un programme de formation et se tourne vers un autre choix à la dernière minute par crainte d'essuyer un refus. Chloé se dit qu'elle ne veut pas jongler avec la vie des gens dans le domaine de la santé puisqu'elle redoute les responsabilités que cela peut représenter. Clara évalue

¹⁹ Un DEC-BAC est un programme de formation dont le cheminement scolaire résulte d'une entente entre un collège et une université permettant de poursuivre la formation de façon accélérée.

ses chances d'aimer un programme dans un établissement puisqu'elle croit que cela va lui correspondre :

À chaque session, même à ta première, tu fais un stage. Ça fait que tu peux mettre tout de suite en pratique ce que tu as appris. Je suis quelqu'un de manuel dans la vie. Je suis très visuelle, manuelle. Ça va m'aider à réussir si j'ai beaucoup plus de stages comme ça. Ça m'a vraiment aidé à faire mon choix de cégep. (Clara)

Des réflexions portant à comparer la situation d'une personne à la leur s'effectuent aussi pour Clara, Chloé, Heïdi, Fabio et Esther. Fabio a observé ses parents faire un retour aux études et soulève l'importance d'avoir en leur possession des cours de formation générale. Il considère que cela peut être plus sécurisant pour lui d'avoir ces cours s'il n'est pas certain de son choix de carrière. Esther et Chloé se comparent à leurs mères qui possèdent des caractéristiques qu'elles ne se reconnaissent pas. Elles rejettent alors le choix des professions exercées par celles-ci. Clara, pour sa part, s'est sentie interpellée par le cheminement scolaire d'une infirmière qu'elle a rencontrée :

Elle nous a expliqué qu'à l'école elle avait des petits problèmes d'apprentissage, c'était difficile. Tu sais, elle ne pétait pas de scores, pis des choses comme ça. Je suis une fille... je suis bonne à l'école, mais je suis TDAH et dyslexique. Ça devient un peu plus difficile. Tu sais, je vais travailler un peu plus pour les notes que je vais avoir. Je me retrouvais en elle beaucoup. Ça m'a vraiment..., ça vraiment cliquer. J'ai capoté ! Ça m'a vraiment fait, wow, je veux être elle plus tard. (Clara)

Une chaîne de réflexions s'est aussi activée chez Clara: *« Ça fait que là, ç'a recommencé les questionnements dans ma tête, beaucoup. Le fait de dire, oh my God, je n'ai pas mes sciences. Qu'est-ce que je fais ? Je ne vais pas pouvoir devenir infirmière »* laissant place à une certaine panique. Octave, Heïdi, Stella, Esther, Fabio et James ont fait part de leur réflexion et de leur raisonnement aussi empreint d'émotions. C'est en ressentant de la peur, alors qu'il regardait ses rivaux se présenter au test de dessin qu'Octave s'est mis à réfléchir à un second plan de carrière pour l'année scolaire suivante. C'est aussi ce qu'Heïdi a fait en se renseignant davantage sur le programme d'arts visuels. Stella pour sa part s'est mise à calculer les frais et le temps de déplacement qu'occasionne un choix de programme dans un établissement puisqu'elle ne veut pas vivre de l'insécurité financière. Elle croit qu'un emploi à temps partiel pourra l'aider à réaliser son projet. Il est donc possible de noter que les actions posées par les élèves ne sont pas toujours observables et qu'elles sont teintées de l'expérience émotionnelle des élèves. L'action de réfléchir n'est pas prise à la légère par les élèves rencontrés. Les émotions vécues les poussent à la réflexion ou à la résolution de problème.

L'action de **Consulter** implique des rencontres entre les élèves et des spécialistes du développement de carrière, que ce soit dans le cadre d'activité en classe, de rencontres d'information scolaire et professionnelle (ISEP) ou de séances de counseling d'orientation. Chloé, Max, Octave, Clara, Esther, Stella, Fabio, Heïdi, James et Joy relatent avoir eu recours à une conseillère d'orientation ou un conseiller d'orientation afin d'y voir plus clair dans leur processus décisionnel de carrière. Tous les élèves rencontrés ont été exposés à la présence des c.o. en classe à des moments clés de leur parcours scolaire. À la suite de ces rencontres, il est libre à eux de

poursuivre leurs réflexions en demandant une assistance plus personnalisée ou non. Octave explique qu'il a hésité à consulter puisqu'il ne savait pas à quoi s'attendre :

Au début, la conseillère d'orientation... j'étais plutôt... je n'étais pas sûr. Le monde qui y va, je ne sais pas pourquoi il y va. Pourquoi j'irais ? Puis le fait de venir, ça m'a permis de savoir que ça m'aidait. (Octave)

C'est à la suite d'une intervention en classe de la conseillère d'orientation qu'il est allé à son bureau pour prendre rendez-vous :

J'avais pris rendez-vous parce que tant qu'à faire, je vais aller voir quelqu'un qui va appuyer mes idées ! Justement, je pense que j'avais besoin de quelqu'un qui allait... excuser l'expression, mais qui allait me donner un coup de pied au cul et me dire... réveille toi, il faudrait bien que tu fasses un choix. Je n'étais pas sûr, mais je voulais y aller. Elle m'a dit, c'est bon, tu peux y aller, tu n'as qu'à te préparer. Donc à partir de là, c'est ça que j'avais à faire. (Octave)

Octave a ajouté que le fait d'avoir consulté en orientation l'a rendu plus confiant tout comme Joy, Stella et James qui ont par la suite pu faire face positivement à leur choix de carrière. Octave, Stella, James, Heïdi et Clara ont spécifié s'être sentis soutenus dans leur démarche. Comme indiqué dans l'action de « S'informer », les élèves disposent de plusieurs moyens pour obtenir de l'information. Certains élèves préfèrent tout de même s'en remettre à leur conseillère ou leur conseiller d'orientation afin d'avoir la certitude d'être bien informé ou de valider leur compréhension de l'information. Leur intervention peut s'avérer complémentaire et nécessaire,

comme l'indique Octave en faisant allusion à sa décision de prendre rendez-vous avec la conseillère d'orientation de son école : *« Moi, j'ai décidé d'en prendre avec elle parce que même si c'était un programme que j'appréciais, je voulais quand même aller lui en parler. Elle s'y connaît plus que moi ! »*, tout comme Stella qui préfère obtenir un service professionnel : *« C'est bien beau d'avoir l'opinion de mes proches, mais quelqu'un qui... qui est vraiment, qui... qui connaît ces affaires-là, tu sais »*. James a consulté dans le but de différencier des informations concernant les possibilités de poursuivre des formations universitaires. Joy voulait vérifier si elle répondait aux exigences scolaires pour entrer dans un programme ainsi que s'assurer qu'elle n'avait pas oublié de considérer certains choix pouvant lui convenir. La consultation d'une conseillère d'orientation a permis à Clara d'évaluer les impacts de ses choix sur son cheminement scolaire et d'évaluer les options qui s'offraient à elle : *« Elle m'a vraiment donné toutes les solutions pour que celle que j'aime le plus, bien que... j'allais la faire. Puis, celle que... elle a regardé mes notes et elle a regardé vraiment comment je fonctionne en travaillant »*. Grâce à cette analyse, elle s'est sentie plus en accord avec son choix tout comme Max qui indique que *« Le journaliste ne m'intéressait maintenant plus parce que j'avais réalisé un peu les enjeux que ça m'apportait. Ça ne me menait pas directement à ce que moi je voulais »*. C'est en consultant en orientation qu'il a fait cette découverte et qu'il s'est dirigé vers un programme qui paraissait lui convenir davantage et pour lequel il ressentait plus de satisfaction. Certains élèves, dont Clara, James, Chloé, Heïdi et Esther, ont consulté en orientation parce qu'ils se sentaient habités par des émotions négatives. Chloé s'est sentie perdue lorsqu'elle a reçu des résultats de tests psychométriques en classe et elle vivait de l'incompréhension. James se sentait confus face au système scolaire et aux possibilités de cheminements scolaires. Esther a aussi vécu de la confusion

à l'égard de son choix de carrière, elle ne savait plus quoi faire. Clara vivait de la culpabilité par rapport aux choix de cours qu'elle avait faits pendant son parcours scolaire :

La prise de conscience c'était plus de me dire, à la place de culpabiliser, va donc voir la conseillère d'orientation. Elle a sûrement une solution pour ça. Parce que je ne dois pas être la première à qui cela arrive. (Clara)

C'est en consultant en orientation qu'elle a pu se défaire de cette émotion tout comme le stress d'ailleurs : « *Parce que j'étais stressée par rapport à ça, pis on a eu finalement une rencontre ensemble et ç'a vraiment été correct après* ». C'est aussi la peur et le stress qui a poussé Heïdi et Esther à consulter. Joy se sentait inquiète concernant son rendement scolaire et son admissibilité pour le programme qu'elle convoitait après avoir discuté de son projet avec sa cousine. Cette émotion s'est transformée pendant la rencontre avec la conseillère d'orientation :

Ça m'a rassurée. J'en avais justement parlé avec ma cousine. Elle m'avait dit que c'était vraiment dur à remonter la cote R. Elle m'a fait paraître ça comme si c'était une énorme la montagne. Puis finalement, c'était juste une petite bosse... Ç'a dédramatisé, puis là, la cote R... je pense que ce n'est pas super grave pour ce que moi je m'en vais. Elle, je pense qu'elle allait comme... médecine quelque chose de même. (Joy)

À la lumière de ces informations, il semble que l'action de consulter des conseillères ou des conseillers d'orientation aide les élèves à intégrer et adapter l'information à leur situation

personnelle et que des élèves peuvent se présenter au bureau de la conseillère ou du conseiller d'orientation avec une charge émotive importante.

L'action de **Choisir** se rapporte à faire un choix entre différentes options, prendre une décision concernant son orientation scolaire. Tous les élèves rencontrés ont décidé de poursuivre leurs études dans un établissement d'enseignement postsecondaire. Ils rapportent également avoir dû faire plusieurs choix pour en arriver à clarifier leur choix de carrière (ex. : choix de cours, choix d'un métier ou d'une profession qui les intéresse, choix d'un programme de formation, choix d'un établissement). Adrien compare comment il se sentait lorsqu'il a visité deux écoles. Dans le premier, il indique : « *Je me sentais comme un élève... c'était, je suis le professeur et tu es mon élève, c'est ça !* », alors qu'au second « *Je me sentais plus comme une personne qui a une discussion avec une autre personne... Je pouvais émettre mon opinion et voici mes arguments, ah, c'était plaisant ! C'est ça, je me sentais juste bien... Je me sentais important !* ». Son choix s'est d'ailleurs basé sur ces émotions et il a sélectionné la deuxième école, celle qui lui avait fait vivre des émotions clairement positives. C'est aussi ce que James a fait, il a choisi en fonction du sentiment de bien-être qu'il a ressenti dans une école comparativement à une autre. Dans le premier établissement visité, il s'est senti « *vraiment bien !* », alors que dans l'autre école :

Tu sais les gros piliers de béton et les petites classes un peu moins éclairées ou encore éclairées au néon. Là, j'étais comme, oh ! ... J'ai comme quasiment pas réfléchi. J'ai tout de suite vu ça et j'ai fait comme, OK, ça ne m'intéresse pas cet aspect-là ! Alors j'ai vraiment fait mon choix. (James)

Il semble donc que certaines décisions relatives à la carrière puissent être prises avec empressement ou sous le coup de l'impulsion par les élèves. C'est également le cas de Clara qui précise que son choix de cours a été fait promptement :

Dès que, par exemple, la conseillère d'orientation venait faire une rencontre en classe, je me m'étais à stresser. Je me m'étais à avoir chaud et je n'étais pas bien. Je ne voulais même pas savoir. Quand j'ai fait mon choix de mathématiques, j'ai coché vite, vite, et je ne voulais même pas savoir. Ç'a été un choix vite... Ç'a été un choix très rapide parce qu'il y avait un inconfort. (Clara)

Effectuer des choix de cours pendant le parcours d'études secondaires fut ciblé comme une action importante. À ce moment, Clara, Esther, Max et Heïdi ont dû se questionner sur leur avenir. Pour Heïdi, il s'agissait d'une période empreinte de stress :

Moi quand je n'ai pas de but, soit que ça me stresse où que je perde ma motivation. J'avais comme besoin de me centrer à quelque part et d'avoir mon but. Puis, c'était difficile parce que je ne savais pas du tout où je m'en allais. (Heïdi)

Esther a vécu du découragement. Elle se sous-estimait lorsqu'elle réfléchissait et discutait de ses choix de cours pour les sciences et les mathématiques. Elle remettait en doute ses compétences scolaires :

J'étais plus du genre à me rabaisser et dire, non, toi tu penses que oui, mais moi pas. Je ne pense pas que je vais être capable. Ben, non, je ne suis pas bonne. J'ai juste 90 %, je n'y arriverai jamais. (Esther)

Elle a cependant réussi à transformer ces émotions négatives en expérience positive en prenant en considération l'avis de son entourage (parents, amies, amis, enseignantes, enseignants) : « *À la force de te faire dire, ben non, tu es capable ! Ben non, tu es capable, tu vas y arriver. Tu es bonne ! C'est sûr qu'à un moment donné, tous ces positifs-là vont se rejoindre* ». Elle a donc choisi de faire ses cours de mathématiques enrichies et de sciences pour se prouver qu'elle en avait les capacités : « *Moi je me dis que je ne suis pas capable, mais dans le fond, si les autres pensent que je suis capable... je dois être capable. Je vais y aller et je vais réussir !* » Le moment où les élèves posent l'action officielle de choisir est celle où ils effectuent leur demande d'admission dans un établissement postsecondaire. Il est observé que cette décision est accompagnée d'émotions positives pour Chloé, Clara, Logan, James, Joy et Stella qui ont résolu leur problématique de choix de carrière pendant leurs études secondaires. Chloé et Joy indiquent qu'elles se sentaient excitées à faire leur demande d'admission. Joy mentionne : « *Bien moi, je savais, qu'est-ce que je voulais faire. Ça fait que je me suis dit, tant qu'à y être, on va y aller tout de suite... pourquoi retarder ?* » Cette dernière précise qu'elle se sentait calme tout comme Clara et Chloé parce que la décision était prise. Logan et James se sentaient aussi bien et confiants parce qu'ils avaient trouvé ce qu'ils voulaient faire et Stella se sentait heureuse de finaliser son choix de carrière : « *J'étais super contente ! J'étais là, bon, je suis inscrite, tu sais. Ça fait deux ans que j'essaie de trouver qu'est-ce que je vais faire, pis maintenant, je suis inscrite !* » Les deux seuls élèves qui ont soulevé avoir vécu des émotions négatives lorsqu'ils ont procédé à leur demande d'admission sont, Fabio et Heïdi. Cette dernière a vécu du stress puisqu'elle craignait de faire une erreur :

J'étais full stressée et j'avais peur parce que tu sais, tu fais une erreur dans ton admission et là ça ne s'envoie pas ou des choses comme ça. Tu sais, il te manque une information et ils ne te prennent pas. (Heïdi)

Pour sa part, Fabio a réalisé que son choix de carrière n'était pas déterminé alors que l'échéance arrivait :

Deux jours avant la date limite des admissions... je ne savais pas encore si j'allais au tremplin-DEC²⁰ ou au cégep général. J'ai pris le tremplin-DEC parce que j'ai vu le tremplin-DEC (orientation). Je pense que tu fais une session et qu'il y a des orienteurs qui sont vraiment concentrés sur toi pour que tu trouves si tu aimes quelque chose d'autre au cégep. (Fabio)

Il apparaît donc que les élèves posent l'action de choisir à différents moments pendant leur parcours scolaire, mais que le choix de carrière se concrétise lorsqu'ils remplissent une demande d'admission dans un établissement postsecondaire. Les élèves qui considèrent que leur décision est prise ressentent plus d'émotions positives que ceux qui vivent des doutes ou que leur choix ne s'est pas achevé dans le délai prescrit par le système scolaire.

²⁰ Au Québec, le tremplin-DEC est un cheminement scolaire permettant à l'élève de commencer sa formation collégiale tout en se questionnant sur son orientation scolaire et professionnelle ou en complétant des cours préalables pour l'admission dans un programme de formation collégiale.

Eu égard à ce qui précède, l'analyse thématique permet de dégager six actions posées par les élèves lors de leur expérience émotionnelle de faire un choix de carrière : s'intéresser, s'informer, constater, réfléchir, consulter et choisir. Il est soulevé que l'intensité des émotions ressenties par les élèves lors de cette expérience semble être des indicateurs auxquels ils portent attention lors de leur processus décisionnel de carrière et qu'ils teintent les actions posées. La prochaine section présente maintenant les résultats qualitatifs produits par l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes.

2.3.2 L'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes

Une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes a été produite à partir des segments d'entrevues où les élèves étaient invités à identifier les actions qu'ils ont posées les aidant à clarifier leur choix de carrière ainsi qu'à identifier les émotions ressenties. La saturation des données recueillies auprès des élèves concernant les actions posées au cours du processus décisionnel de carrière a permis d'identifier initialement 13 catégories conceptualisantes concernant les actions. Tout comme ce fut le cas pour les catégories conceptualisantes concernant les émotions, seulement les catégories liées aux objectifs de recherche et offrant des pistes de conceptualisation ont été retenues. Ces catégories vont permettre d'analyser le processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires. Il s'agit des dix catégories suivantes : 1) engagement personnel, 2) exploration suscitée, 3) diffusion sociale, 4) accompagnement éclairant, 5) quête d'information significative, 6) incitation à l'action, 7) évaluation d'adéquation, 8) acquisition adaptative, 9) résolution, et 10) adoption décisive. Le

tableau suivant (Tableau 19) synthétise les résultats des analyses en évoquant le sens qui s'en dégage. Ces catégories sont sommairement exposées dans les paragraphes suivants.

Tableau 14. Synthèse des catégories conceptualisantes des actions analysées

Catégories conceptualisantes	Sens évoqué
Engagement personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Investissement • Développement du potentiel
Exploration suscitée	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte, ouverture • Occasions à saisir
Diffusion sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Expression du choix • Officialisation
Accompagnement éclairant	<ul style="list-style-type: none"> • Aide recherchée • Contrer les obstacles
Quête d'informations significatives	<ul style="list-style-type: none"> • Personnalisation du choix • Positionnement
Incitation à l'action	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation • Recherche de solutions
Évaluation d'adéquation	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipation de l'avenir • Bonheur escompté
Acquisition adaptative	<ul style="list-style-type: none"> • Appropriation • Évolution
Résolution transitoire	<ul style="list-style-type: none"> • Étapes franchies • Avancer malgré l'incertitude
Adoption décisive	<ul style="list-style-type: none"> • Achèvement du processus • Apaisement

La catégorie **Engagement personnel** réfère à des actions semblables à celles retrouvées dans le thème « s'intéresser » de l'analyse thématique. Cependant, elle se distingue par le sens que cela procure pour les élèves. Non seulement les élèves s'intéressent à un sujet, une passion, mais ils décident de s'y investir et de s'y engager sur une base personnelle. C'est entre autres ce qu'Adrien, Chloé, Esther, Fabio, Heïdi, Joy, Logan, Max, Octave et Stella ont partagé. Par

exemple, Octave s'est senti très engagé et impliqué dans le projet de monter une pièce de théâtre : « *C'est vraiment rare que je m'engage autant. Sans moi, je pense que la pièce ne se serait pas faite !* » Il explique aussi que dans bien des cas, il s'investit tout en laissant le leadership à une autre personne, mais pas dans cette expérience où cela provenait de lui. Pour sa part, Heïdi s'est engagée dans des cours de dessin afin d'optimiser ses chances de réussir à un test de dessin en vue d'une admission dans le programme convoité. Clara s'est aussi engagée personnellement dans ses études créant ainsi un engagement scolaire puisque ses résultats scolaires ont augmenté rapidement lorsqu'elle a clarifié son objectif de carrière. Chloé, pour sa part, a décidé de s'impliquer dans de nombreux comités étudiants en suivant ses intérêts :

J'ai trop d'intérêts. J'ai trop de centres d'intérêts. Mes parents me disent... arrête.

Le monde me voit partout. J'ai participé dans tous les projets possibles. Genre... je n'ai plus de vie (rires). Je ne mange plus avec mes amis parce que je suis dans toutes les réunions possibles. (Chloé)

Grâce à l'engagement personnel, les élèves s'investissent et se mobilisent dans leur choix de carrière. Ils ont modifié leur comportement et ils ont posé des actions puisqu'ils se sentaient motivés à le faire.

La catégorie **Exploration suscitée** présente des actions pour lesquelles les élèves ont capté une invitation à la découverte, à saisir l'occasion d'explorer et à s'ouvrir à différentes possibilités comme en témoignent Adrien, Clara, Chloé, Esther, Fabio, Heïdi, James, Joy, Logan, Octave et Stella. Il semble que le parcours scolaire des élèves procure de multiples opportunités d'explorer. Adrien, Esther et Heïdi se sont sentis encouragés à explorer des perspectives professionnelles liées

aux matières scolaires qu'ils affectionnent particulièrement soit respectivement l'histoire, les sciences et les arts plastiques. La visite en classe de la conseillère ou du conseiller d'orientation, notamment en ce qui concerne la passation d'un test psychométrique, a aussi stimulé les élèves à élargir leur exploration. Ainsi, Chloé a senti le besoin d'accroître la connaissance d'elle-même et d'explorer davantage qui elle est, alors que Max a ressenti le désir d'explorer certains domaines d'études ressortis, comme les carrières scientifiques, le droit et la politique. Clara a participé aux portes ouvertes dans un établissement d'enseignement postsecondaire habitée par une soif de découvrir : « *Ça, j'étais vite excitée d'aller voir les cégeps. Je voulais voir ça ressemblait à quoi puis de rencontrer les gens là-bas* ». L'étape des choix de cours concernant les mathématiques et les sciences, considérée comme une phase obligée dans le parcours scolaire, a aussi permis à des élèves (Clara, Esther et Max) d'élargir leur exploration professionnelle en fonction de leurs intérêts et capacités. De plus, il a été rapporté par plusieurs élèves, dont Esther, Fabio, James, Joy, Octave, Stella, Adrien, Clara, Logan et Chloé, que des activités organisées par le milieu scolaire (ex. : journées carrières, activités d'approche orientante²¹, stages d'exploration professionnelle, ateliers d'information, portes ouvertes) ont piqué leur curiosité, les ont amenés à explorer et les ont aidés à progresser dans leur processus décisionnel de carrière.

La catégorie **Diffusion sociale** concerne l'expression et le partage du choix. Les élèves font connaître à des gens leur décision à l'égard de leur choix de carrière ou de leur cheminement

²¹ Au Québec, les activités d'approche orientante correspondent à des événements, des scénarios, des activités ainsi que des projets favorables au développement de carrière des jeunes (Pelletin, 2001).

scolaire. Des élèves, dont Clara, Chloé, Esther et Octave, ont diffusé l'information concernant leur choix de profession, de programme ou de cégep à leur entourage. Comparativement à la catégorie « Approbation interpersonnelle », cette catégorie met l'accent plus particulièrement sur le désir de partager leur choix de carrière et ce qui les motive plutôt qu'à rechercher une rétroaction ou une approbation de leur entourage. Esther raconte qu'en arrivant de l'école, elle s'est empressée de dire à sa mère qu'elle avait trouvé ce qu'elle voulait faire comme programme, un peu comme si cela venait officialiser sa prise de décision :

Oui, oui. Je suis revenue chez moi et j'ai dit, maman, c'est fait pour moi ! Il y a un certain moment où je me questionnais sur les différents programmes et j'étais aussi intéressée par la psychologie. J'hésitais justement entre le vétérinaire et psychologue. (Esther)

Comme si les élèves étaient assez sûrs de leur choix pour pouvoir enfin l'annoncer publiquement. Il en fut de même pour Clara qui l'a aussi annoncé à sa mère ainsi qu'à ses grands-parents. Aucun élève ne verbalise explicitement qu'il était fier d'avoir résolu son choix de carrière, bien que ce soit dans cet esprit que la plupart des annonces ont été faites à l'exception d'Octave qui a partagé à ses parents son doute de fréquenter l'établissement scolaire qu'il avait choisi.

La catégorie **Accompagnement éclairant** est reliée aux actions de discuter, d'échanger avec une ou des personnes permettant à l'élève de réaliser et de comprendre des éléments susceptibles d'éclairer leur choix de carrière. Elle se distingue de la catégorie « Diffusion sociale » par l'échange qui prend place entre les élèves et les personnes consultées pour en retirer de l'aide. Clara, Esther, Fabio, James, Joy, Logan, Max, Octave et Stella racontent comment ils ont bénéficié

de cet accompagnement. Esther, Fabio et Joy se sont retournés vers leurs mères. Esther précise qu'elle s'est confiée à sa mère au sujet d'un obstacle : « *Parce qu'il fallait que je sorte de cette impasse-là* » et cela l'a aidée à voir qu'il existait plus de solutions que de problèmes. L'accompagnement des conseillères et des conseillers d'orientation a aussi été recherché par Octave, Stella, Clara, James, Joy et Max pour faire face à des obstacles ou des moments d'immobilité dans leur processus décisionnel de carrière alors que l'entraide des amis fut mise à profit par Logan et Octave. Il semble que les élèves ont identifié des personnes en qui ils ont confiance pour être guidés dans leur processus décisionnel de carrière.

La catégorie **Quête d'informations significatives** fait référence à l'obtention d'informations utiles pour soi, et ce, en consultant des sources d'information diverses dans le but de se documenter sur un domaine professionnel, une profession, une formation ou un établissement scolaire. Tous les élèves rencontrés ont partagé avoir vécu cette expérience. L'analyse thématique a soulevé l'action de s'informer en précisant les moments où les élèves recherchent des informations ainsi que les sources d'information. Dans cette catégorie (Quête d'information significative), l'information recherchée atteint un niveau différent. Les élèves consultent toujours diverses formes d'information (dépliants, sites Internet, séance d'information, capsules vidéo, etc.), mais leurs recherches se font dans l'optique de trouver leur place dans cet océan d'informations, comme si en quelque sorte, ils recherchent des informations personnalisées qui sont liées à leurs besoins. C'est ce qu'Heïdi partage dans le passage suivant alors qu'elle effectuait une recherche sur internet :

Et là, ça te sort plein d'affaires. Et tu es comme... Oh my God, qu'est-ce que c'est toutes ces choses-là ? Et là, tu es comme... ma place est où là-dedans ? [...] Je me sentais vraiment plus confuse [...] Il y a tellement de monde qui travaille sur un film. Il y a tellement de monde qui travaille sur un jeu vidéo. Puis, ils ont tous un rôle à jouer, qui est très différent. Pis là, j'étais comme... le mien, il est où ? J'avais comme... le besoin de trouver ma job. (Heïdi)

Adrien aussi recherche des informations propres à sa situation en assistant à une séance portant sur les sciences humaines. Il rapporte le contenu de son discours intérieur qu'il avait en y participant : « *Là, vous parlez de sciences en général, mais vous me parlez de psychologie, d'administration et tout ça. OK... mais... est-ce que je peux avoir des informations pour moi ?* » Son souhait était plutôt de retrouver des informations axées sur l'histoire, cette matière qui le passionne. Par ailleurs, Esther qui assistait également à une séance d'information sur un programme de formation a découvert que : « *Wow ! C'est tout ce que je voulais en un programme* ». Elle pourra y retrouver des cours de psychologie et d'anthropologie en plus des cours de sciences. Il apparaît donc que les élèves ne s'informent pas seulement, mais ils traitent l'information en utilisant leur radar personnel permettant d'évoquer du sens pour eux.

La catégorie **Incitation à l'action** a trait à l'invitation à initier un geste, à passer de la réflexion à l'action, à s'activer. Tous les élèves rencontrés ont mentionné que dans certaines situations, ils devaient tout simplement entreprendre d'autres actions afin d'avancer dans leur processus décisionnel de carrière. Un effet d'entraînement se produit et les pousse à poser des actions. L'incitation à l'action la plus fréquente est celle de se documenter et d'aller chercher plus

d'information. Une satisfaction ou une satiété à cet égard est recherchée tout comme le soutien Heïdi : « *C'est toujours comme ça avec moi. Je continue jusqu'à ce que je sois satisfaite* » (Heïdi). C'est aussi ce que rapporte James, Joy, Chloé, Logan et Stella. Ils ont tous décidé de faire plus de recherche puisqu'ils étaient insatisfaits de ce qu'ils connaissaient sur un sujet. Ils avaient besoin d'en savoir plus. Il est observé que les élèves se mettent en action principalement pour deux raisons, soit parce qu'ils se sentent motivés et encouragés à le faire ou au contraire, ou soit parce qu'ils se sentent contraints de le faire. Logan, Octave, Stella et Adrien ressentent un attrait à poser une action. Par exemple, Logan se sent curieux et intrigué de découvrir des professions, et Octave est déterminé à ce que sa pièce de théâtre fonctionne, il a d'ailleurs incité les autres élèves à embarquer dans son projet. D'un autre côté, Chloé, Clara, Esther, Heïdi et James sont portés à poser d'autres actions parce qu'ils vivent des émotions avec lesquelles, il leur est plus difficile de composer. Par exemple, Logan s'est senti curieux et intrigué de découvrir des professions et Octave était déterminé à ce que sa pièce de théâtre fonctionne et à inciter les autres élèves à embarquer dans son projet. D'un autre côté, Chloé, Clara, Esther, Heïdi et James ont été portés à poser d'autres actions parce qu'ils vivaient des émotions avec lesquelles, ils leur étaient plus difficile de composer. Par exemple, Esther indique que : « *C'est sûr que le stress ça m'a encore une fois amené à me mettre en action pour trouver vétérinaire parce que je voulais me sortir de ce feeling-là. C'est de cet inconfort que je voulais me débarrasser* ». L'angoisse vécue par Clara l'a poussée à agir tout comme le stress, l'incertitude et l'anxiété qui ont amené James à poser d'autres actions. Il semble donc qu'un mouvement s'installe donnant des rythmes différents au processus décisionnel de carrière des élèves tout en encourageant une certaine mobilité.

La catégorie **Évaluation d'adéquation** fait référence à l'action d'évaluer des faits, des informations recueillies en fonction de soi et de la satisfaction ou du bonheur convoité. Elle ressemble à la catégorie « Quête d'informations significatives », mais s'en distancie par le fait que la recherche d'information ne constitue pas l'action principale. Des similitudes sont aussi présentes avec les thèmes « Constater et Réfléchir » de l'analyse thématique en ce qui concerne les évaluations par lesquelles les élèves procèdent et les prises de conscience qui sont réalisées. Cependant, la catégorie « Évaluation d'adéquation » converge vers l'avenir recherché et les anticipations escomptées. La présence de cette catégorie est récurrente dans l'analyse des contenus des entrevues semi-dirigées et elle s'applique à toutes les personnes participantes. Il est possible de constater qu'une projection dans le futur, une évaluation du bonheur espéré par un choix et un volet plus introspectif caractérisent cette catégorie. Il est rapporté par Esther qu'elle a vécu une remise en question plus introspective à la suite d'un stage d'exploration professionnelle lui laissant comprendre que cette profession ne lui correspondait pas, contrairement à ce qu'elle avait imaginé : « *Ce n'est pas fait pour moi* ». Elle ne se voyait pas courir autant dans un hôpital pendant son travail et ne sentait pas qu'elle en avait les capacités. Il en est de même pour Adrien qui constate qu'un des choix de carrière envisagés ne lui convient pas :

Je n'étais peut-être pas à ma place... que c'est ben le fun les petits-enfants... OK, mais je ne veux pas juste leur apprendre à dessiner, changer des couches ou leur apprendre à manger avec une fourchette. Ça ne me tente pas d'être leurs parents, genre. (Adrien)

Il préfère donc l'enseignement à l'éducation au service de garde. Pour sa part, Chloé réalise qu'elle craint certaines responsabilités et qu'elle préfère se tourner vers le travail d'analyste biomédicale :

Oui, surtout si tu es chirurgien cardiaque. Je trouvais ça « rough ». Je suis super sensible et si j'échappe un client je vais faire un burnout... Tu sais, quand tu es chirurgien, tu échappes des gens et tu viens de les tuer... Je me suis dit, je vais travailler avec des morts, je ne pourrai donc pas les tuer. (Chloé)

Il est observé que cette dernière semble soucieuse de son équilibre émotionnel et en tient compte dans son évaluation. C'est aussi ce que Joy relève en mentionnant qu'elle croit que le dessin animé constitue un bon choix pour elle : « *Puis là, je me suis dit, ça serait quelque chose que je ferais parce que justement ça me rend vraiment heureuse !* ». Fabio et James décident de renoncer à des professions qui les intéressent puisque les conditions et les perspectives d'emploi n'annoncent pas le mode de vie qu'ils recherchent alors qu'Heïdi s'est aperçue, lors d'une visite en entreprise, qu'un poste plus créatif dans le domaine des jeux vidéo serait plus nourrissant pour elle qu'un en programmation :

Ça m'a permis de découvrir que ce domaine-là est tellement fantastique. Puis, que je veux vraiment aller là-dedans ! Juste leur bureau, où ils travaillaient, l'atmosphère, l'ambiance étaient tellement faite pour moi. Je me disais... oh my God, je me sens bien ! Ça m'a juste permis de me dire, c'est le genre d'émotion que j'aimerais vivre. Je ne veux pas être devant un ordinateur et taper, ou encore faire des maths. Je ne veux pas faire ça. (Heïdi)

C'est en quelque sorte comme si les élèves sentaient que ce n'est pas de cet avenir dont ils veulent. Ils recherchent des retombées positives pour eux, en fonction de leurs désirs futurs, de leurs ambitions professionnelles et personnelles.

La catégorie **Acquisition adaptative** comporte les actions d'acquérir, de s'approprier des qualités, habiletés ou compétences émergentes permettant de s'adapter à une situation vécue lors du processus de choix de carrière. Au travers de cette expérience, Adrien, Esther, Heïdi, Joy, Octave et Stella reconnaissent qu'ils ont fait des acquis contribuant à évoluer dans leur processus décisionnel. Adrien en témoigne en expliquant comment il se sentait après avoir fait un travail de recherche exigeant (Projet personnel) dans un domaine qui l'attire :

Je me sentais comme heureux que tout ce que j'avais appris avant, au niveau du secondaire et de l'enthousiasme que j'avais pour découvrir, la curiosité et tout ça... cela m'a permis de faire mon PP parce que je connaissais plein de choses et j'avais besoin de faire moins de recherche. J'ai fait une entrevue avec un député et j'étais capable d'entretenir une bonne conversation avec lui, sans avoir à regarder mes feuilles. C'était juste moi, en tant que personne [...] J'étais bon à quelque chose là ! J'étais bon à ça là ! (Adrien)

Pour sa part, Heïdi a observé que même si elle vivait de l'inquiétude intensément face aux cours de dessin préparatoires à l'admission dans un programme de formation convoité, elle avait trouvé une façon de s'adapter. Elle arrivait à se réguler et à faire ressortir du positif de son expérience :

En fait, j'étais même arrivée là-bas en me disant, là tu ne seras pas la meilleure et tu l'acceptes... Puis là, je stressais vraiment. On faisait des comparaisons de dessins et des comparaisons de notre amélioration. J'ai remarqué que mon style à moi, il ressortait et que finalement ça se passe bien ! [...] Puis, je suis arrivée avec un esprit qui... il ne faut pas que tu te compares aux autres parce que c'est toujours ça que je fais. Je me compare toujours aux autres, mais là je dois apprendre à me comparer à ma propre progression. Je suis arrivée là et je trouvais ça le fun, même s'il y avait des gens meilleurs que moi parce que je pouvais voir quel niveau c'est possible d'atteindre genre. (Heïdi)

Quant à Octave, son expérience de mettre sur pied une pièce de théâtre et de la réaliser lui a permis de faire plusieurs apprentissages, dont celui de prendre davantage sa place et d'adopter une position lui permettant d'atteindre ses buts :

Je sais qu'il faut juste que je montre mon opinion plus grosse. Je te dirais que c'est pas mal ce que ça m'a apporté cette affaire-là... de plus m'imposer pour faire les pièces... de plus, m'imposer pour faire les projets que je veux. (Octave)

Il ajoute qu'il s'est investi personnellement et que cela l'a amené à se développer : « *Oui, j'étais prêt à prendre le risque, une des rares fois... Je me suis mis à être plus à l'aise sur scène* ». Il apparaît donc que ces élèves ont observé qu'une croissance s'était produite laissant place à une adaptation qui génère des émotions positives.

La catégorie **Résolution transitoire** rassemble les actions de prendre position lors d'une étape de la prise de décision de carrière permettant de confirmer ou d'éliminer un ou des choix entre différentes solutions. Elle marque une décision qui s'inscrit dans le processus de choix de carrière sans être définitive. Le choix de carrière semble être composé de plusieurs résolutions transitoires qui permettent l'avancement du processus décisionnel de carrière. Elles sont semblables à des étapes qui permettent d'y voir plus clair pour continuer d'avancer. Chloé, Esther, Fabio, James, Joy, Logan, Max et Stella partagent certaines résolutions transitoires rencontrées pendant leur expérience de faire un choix de carrière. D'ailleurs, Fabio raconte qu'il a pris position à quelques reprises pendant la période où il se questionnait à l'égard de son choix de carrière. Il a éliminé la mécanique puisqu'il a déterminé qu'il voulait trouver « *quelque chose de mieux, je voulais me trouver quelque chose dans le même genre, mais avec des meilleures conditions* ». Puis, une expérience d'emploi d'été l'a aidée à déterminer qu'il voulait aller plus vers la conduite que la mécanique. Par la suite, il a choisi le métier de policier qui semblait lui correspondre et a changé d'avis :

J'étais supposé de m'inscrire en police à trois cégeps. Puis, c'est là que je me suis dit que je n'allais pas être acceptée. C'est trop contingenté et je ne vais pas avoir assez des grosses notes. Donc, deux jours avant... je venais de me dire que je n'allais pas aller dans la police parce que ça n'aurait pas rapport. (Fabio)

Il est donc revenu sur son choix de devenir opérateur d'engins de chantier et a pris la décision suivante : « *Ça fait que je me suis dit que j'allais faire de quoi en attendant. Je vais m'en aller là-dedans après* ». En se basant sur l'expérience de ses parents, il a fait le choix de faire des

cours de formation générale au collégial tout en poursuivant ses réflexions avant d'atteindre ses 18 ans. James relate également être passé par un enchaînement de décisions qui lui a permis de mieux cibler le programme dans lequel il souhaitait s'inscrire tout comme Logan et Stella et Chloé. De fil en aiguille, ces élèves ont pris des décisions, ils ont adopté des résolutions transitoires qui les ont guidées sur la route de leur choix de carrière.

La catégorie **Adoption décisive** représente l'action de choisir ou valider une décision concernant le choix de carrière ou le choix de formation retenue au terme du processus décisionnel de carrière. Ce positionnement est plus officiel aux yeux des élèves et détermine que leur choix de carrière au secondaire est achevé. Adrien, Clara, Chloé, Esther, Heïdi, James, Joy, Max et Stella ont tous précisé avoir ressenti un moment qui indiquait que leur choix était fait. Une certitude venait s'installer comme le souligne Chloé : « *Oui, je savais que j'avais la réponse. J'étais décidée. Je savais que c'était ça que je voulais* » ainsi que Stella : « *Vue que là, je savais exactement ce que ça prenait, je savais dans quoi je me dirigeais... dans le fond, c'est ça que je veux faire* ». Pour leur part, Logan, Stella, Joy, James et Clara ont spécifié avoir ressenti une période de calme, exempt de questionnements et de stress, leur permettant de remarquer que leur choix définitif à la fin du secondaire était effectué. C'est entre autres ce que Joy exprime dans le passage suivant où elle dit s'être sentie plus confiante et moins stressée :

J'étais plus calme. Il y avait moins de choix. De toute façon, j'avais déjà rencontré les professeurs. J'avais tout vu ce que j'avais à voir, ça doit être le bon choix parce qu'à un moment donné, tu ne peux pas... C'est sûr que j'aurais pu faire étudiant d'un jour, mais en même temps, je me suis dit que j'ai vu ce que j'avais à voir [...]

Ça fait que je me disais, on va y aller comme ça. Plus que je m'approchais, plus que je ne me sentais calme. Quand je me suis inscrite, j'ai fait comme... j'ai entré les informations et il n'y avait même pas de nervosité. C'était juste comme... j'ai fait mon choix et c'est comme ça. (Joy)

Il est possible de remarquer que cette décision, contrairement à une résolution transitoire, est souvent accompagnée d'émotions positives comme la joie, la certitude en plus de créer une sorte de déclic. À ce sujet, Stella affirme : « *J'ai allumé ! Oui, dans le fond, OK, je vais le faire !* » laissant aussi parfois entrevoir que l'adoption de cette décision est concluante au moment où la demande d'admission a été effectuée.

Il est observé que diverses actions sont posées par les élèves afin de progresser dans leur choix de carrière. Bien que le niveau de proactivité puisse différer d'un élève à un autre, ils cherchent tous à leur manière de prendre la décision qui leur semble la meilleure pour eux. Pour ce faire, ils se mobilisent et ils sont à l'écoute de ce que leur fait vivre leur expérience sur le plan émotionnel. Des actions sont à la fois produites par leur propre initiative ou par le milieu dans lequel ils évoluent. L'analyse de ces actions a permis la formation des dix catégories conceptualisantes décrites précédemment : Engagement personnel, Exploration suscitée, Diffusion sociale, Accompagnement éclairant, Quête d'informations significatives, Incitation à l'action, Évaluation d'adéquation, Acquisition adaptative, Résolution transitoire et Adoption décisive. Les actions se déroulent notamment au sein de leur famille, avec leurs amies et amis, dans leur classe, avec les conseillères et les conseillers d'orientation et des gens de la communauté. Les interactions sociales sont multiples et aident les élèves à cheminer dans leur choix de carrière. Les élèves ont

décrit les actions posées en expliquant comment elles sont porteuses de sens et comment elles les ont aidés à se positionner tout en les amenant à progresser dans la clarification de leur choix de carrière.

3. LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE QUALITATIVE

Les résultats de la recherche qualitative ont été présentés selon trois angles : 1) les émotions ressenties par les élèves lors de l'expérience du choix de carrière, 2) le choix de carrière des élèves, et 3) les actions posées afin de progresser dans leur processus décisionnel. Deux méthodes d'analyse qualitative ont été utilisées : 1) une analyse thématique, et 2) une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes. Tout d'abord, une analyse thématique afin de saisir l'expérience émotionnelle des élèves qui effectuent un choix de carrière en fin du parcours scolaire secondaire de la formation générale. Cette analyse porte davantage sur le contenu informationnel qui a été partagé par les élèves. Elle se veut davantage descriptive et explicative tout en étant complémentaire aux résultats de la recherche quantitative. Cette analyse thématique tient compte des dimensions cognitive, affective, comportementale et sociale des élèves. Comme l'illustre la figure 19, l'analyse a permis de faire émerger différents thèmes regroupés selon les trois angles. Sous l'angle des émotions ressenties par les élèves, on retrouve trois thèmes (Émotions positives, Émotions négatives et Soutien social). Sous l'angle du choix de carrière, on retrouve neuf thèmes (Fluctuations multiples, Processus complexe, Défi temporel, Pressions ressenties, Apprivoisement du doute, Ajustements acceptables, Recherche d'équilibre, Perception du choix de carrière et Soutien social). Enfin, sous l'angle des actions posées, on retrouve six thèmes (S'intéresser, S'informer, Constater, Réfléchir, Consulter, Choisir). Certaines ressemblances et différences sont

observées entre les thèmes, cependant leur analyse a été réalisée de façon indépendante, alors que dans le chapitre suivant, ils seront mis en relation.

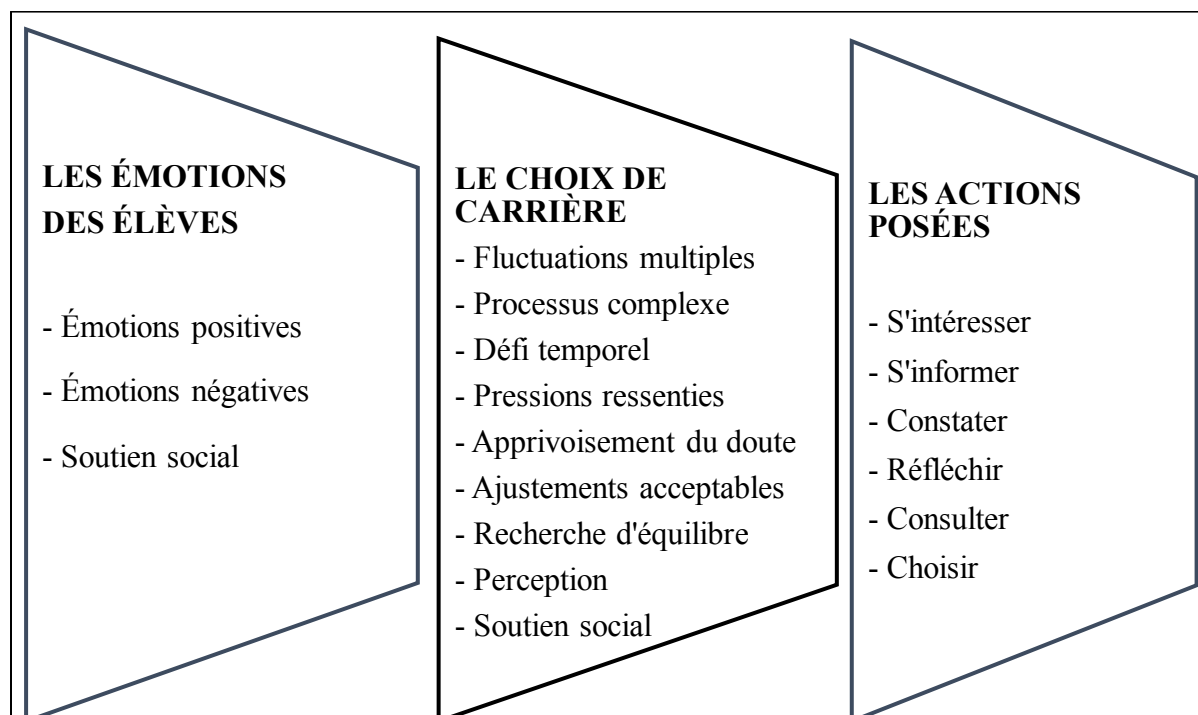


Figure 19. Principaux thèmes soulevés par l'analyse thématique sous trois angles

En ce qui a trait à la deuxième méthode d'analyse qualitative utilisée, soit l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes, elle vise la compréhension qui se dégage des entrevues semi-dirigées menées auprès des élèves. Elle porte particulièrement sur le sens qui émane dans une perspective théorisante. En guise de synthèse, la figure suivante (Figure 20) reprend les 12 catégories conceptualisantes concernant les émotions ressenties par les élèves (Attirance spontanée, Myopie vocationnelle, Trajectoire naissante, Perturbation émotionnelle, Appréhension négative, Engouement motivationnel, Perte de repères, Approbation interpersonnelle, Libération

de tension, Étincelle pivotante, Calme apaisant, État de bien-être) et les dix catégories conceptualisantes concernant les actions posées par les élèves dans l'optique de réaliser leur choix de carrière (Engagement personnel, Exploration suscitée, Diffusion sociale, Accompagnement éclairant, Quête d'informations significatives, Incitation à l'action, Évaluation d'adéquation, Acquisition adaptative, Résolution transitoire, Adoption décisive).

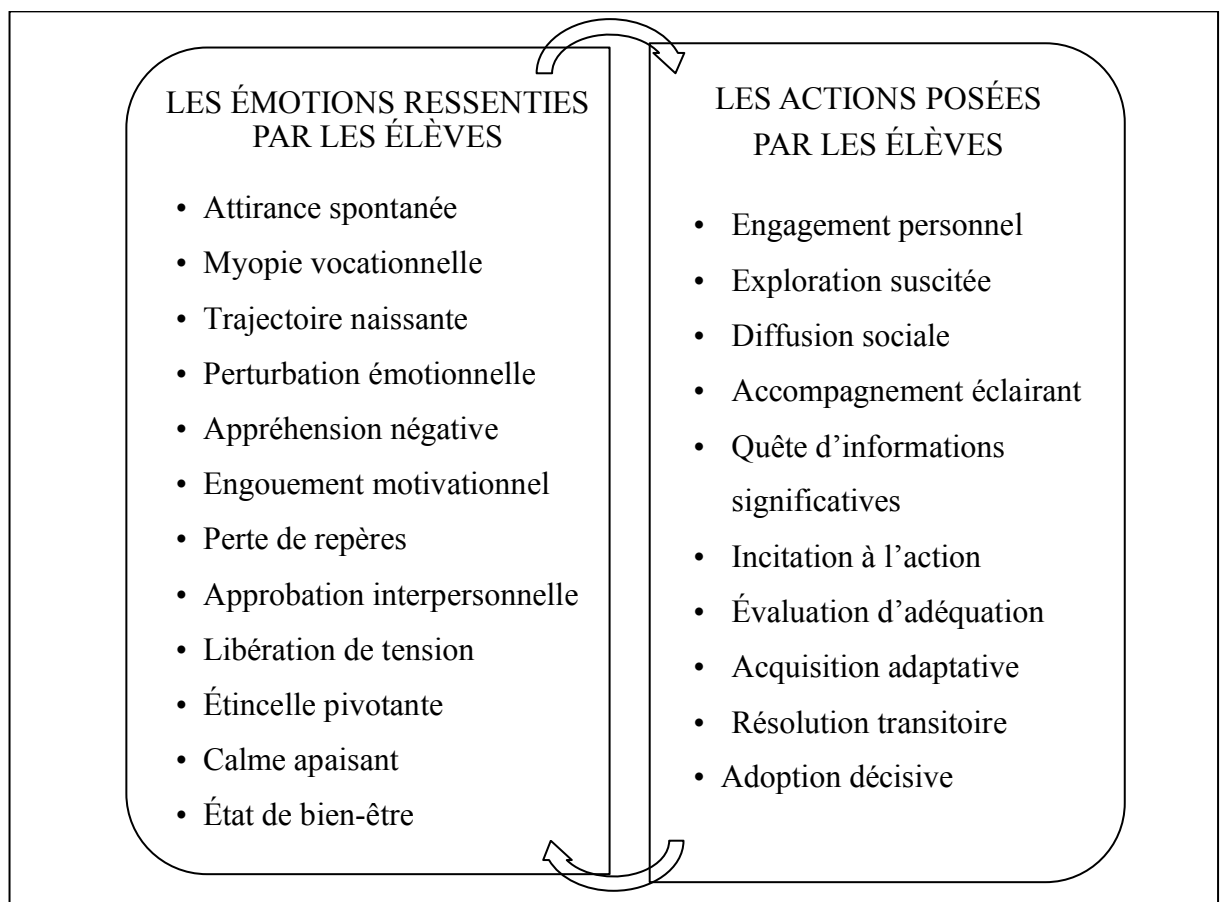


Figure 20. Principales catégories identifiées par l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes

En conclusion, la présentation des résultats quantitatifs permet d'obtenir des informations sur les émotions ressenties par les élèves lors du processus décisionnel de carrière tout en contribuant à former le sous-échantillon auprès duquel la recherche qualitative s'est effectuée. La présentation des résultats qualitatifs contribue, pour sa part, à enrichir les connaissances concernant les émotions ressenties par les élèves lors de leur processus décisionnel de carrière, le choix de carrière et les actions posées par les élèves permettant de clarifier leur choix de carrière. Ainsi les résultats quantitatifs nourrissent les résultats qualitatifs qui éclairent en revanche les résultats quantitatifs dans l'optique de répondre à l'objectif général de recherche qui est de comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière. Ce jumelage vise ainsi à répondre aux objectifs spécifiques de recherche et offre une compréhension du processus émotionnel des élèves au cours du processus décisionnel de carrière. Eu égard à ce qui précède, un resserrement analytique permet de dégager cinq principaux constats :

- 1) Une diversité d'émotions, à intensité variable, sont présentes au cours du processus décisionnel de carrière des élèves.
- 2) Une polarité des émotions est présente dans le processus décisionnel de carrière des élèves.
- 3) Une interrelation entre les émotions, les actions et les interactions sociales est présente au cours du processus décisionnel de carrière des élèves.
- 4) Un processus émotionnel qui s'articule autour de deux principaux axes : la régulation et la mobilisation.
- 5) Un processus émotionnel qui converge vers des thèmes communs liés aux émotions et aux actions.

Ces éléments sont expliqués et discutés dans le prochain chapitre afin de guider l'analyse vers une conceptualisation de l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière. La mise en relation des résultats quantitatifs et qualitatifs vise à répondre aux objectifs spécifiques de recherche : 1) décrire les émotions des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière, et 2) analyser le processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière.

CINQUIÈME CHAPITRE. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, on retrouve le jumelage des résultats quantitatifs et qualitatifs dans le but de les interpréter et de les discuter au regard du cadre d'analyse de la recherche. Pour ce faire, des éléments de compréhension de l'expérience émotionnelle des élèves sont dégagés, une conceptualisation est proposée et une discussion est organisée. Ainsi, ce chapitre sera consacré à décrire les émotions des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière et à analyser leur processus émotionnel. La discussion est engagée et la contribution de l'étude à l'avancement des connaissances est soulignée.

1. L'EXPÉRIENCE ÉMOTIONNELLE DES ÉLÈVES

L'analyse des résultats qualitatifs et quantitatifs effectuée permet de cibler des éléments essentiels à la compréhension de l'expérience émotionnelle des élèves. Ces éléments découlent des constats formulés à la fin du chapitre précédent. Ils concernent la présence des émotions, la polarisation des émotions, les interrelations continues, les axes du processus émotionnel et la convergence du processus émotionnel vers des thèmes communs liés aux émotions et aux actions. Les deux premiers éléments sont liés principalement aux deux premiers constats et visent la description des émotions des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière pour répondre au premier objectif spécifique de recherche (OSR1). Les trois autres éléments réfèrent aux quatre derniers constats qui contribuent à analyser le processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du

processus décisionnel de carrière pour répondre au deuxième objectif spécifique de recherche (OSR2).

1.1 La présence des émotions

Les résultats mettent en lumière l'importance de la présence des émotions au cours du processus décisionnel de carrière. On a constaté que les élèves qui ont participé à la recherche ont vécu des émotions, à des intensités variables, pendant leur processus décisionnel de carrière. Alors, comme l'indiquent les auteurs, il apparaît que les émotions sont omniprésentes dans la vie des gens (Damasio, 1999 ; Dantzer, 2002), et elles le sont également lorsqu'il est question de faire un choix de carrière. Non seulement les élèves vivent des émotions, mais la presque totalité d'entre eux écoutent leurs émotions et y portent attention dans ce contexte. D'ailleurs, il existe des liens entre le degré d'écoute des émotions et la façon dont ils vivent l'expérience de faire un choix de carrière, le degré de certitude à l'égard du programme de formation postsecondaire ainsi qu'à l'égard du choix de carrière. Aussi, le degré de compréhension qu'ont les élèves de leurs émotions lors du processus décisionnel de carrière est lié à la façon dont ils ont vécu l'expérience de faire un choix de carrière, à leur certitude à l'égard de leur programme de formation postsecondaire ainsi qu'à l'égard de leur choix de carrière. Bien qu'il ne soit pas possible de déterminer le sens de la relation de dépendance, il apparaît que c'est la première fois, à notre connaissance, que ces liens sont établis par une étude empirique. De plus, on pourrait croire que le degré d'écoute des émotions et ainsi que le degré de compréhension des émotions des élèves interviennent sur la clarification du choix de carrière et pourraient même faciliter ou nuire au processus décisionnel de carrière. Cela rejoint la position d'Emmerling et al. (2003), dont les études portent davantage sur l'intelligence

émotionnelle, qui suggèrent que la compréhension des émotions facilite le processus de prise de décision de carrière. Les travaux de Forouzan et al. (2018) soulèvent également que les étudiants qui possèdent un trait d'intelligence émotionnelle élevé vivent des émotions à une intensité plus élevée et ont moins tendance à vivre d'indécision de carrière. L'analyse de nos résultats appuie la pertinence de se soucier des émotions présentes lors du choix de carrière. C'est en concordance avec Young et al. (2002) qui affirment que les émotions occupent une place significative dans la psychologie de la carrière, bien qu'elles soient sous-représentées dans la littérature scientifique.

On a pu constater que les élèves combinent leur émotivité à leur rationalité lorsqu'ils effectuent leur choix de carrière. Ces deux composantes sont perçues par les élèves comme étant complémentaires et elles contribuent à la prise de décision de carrière. Le processus décisionnel de carrière ne semble pas faire exception aux processus de prise de décision, dont la présence des émotions fut démontrée par différents auteurs (Bechara et al., 1998 ; Berthoz, 2012, 2013 ; Bath, 2005 ; Damasio, 1999 ; Le Doux et al., 2000 ; Panksepp, 1998). D'ailleurs, on a pu voir comment les élèves ont été à l'écoute de leurs émotions tout en tenant compte de leur côté rationnel. Chacun des élèves rencontrés a démontré qu'il puisait à la fois dans l'émotivité et dans la rationalité au cours de son expérience de faire un choix de carrière. L'émotivité semble constituer le filtre à travers lequel la rationalité s'exerce. Il est d'ailleurs soutenu par Berthoz (2012, 2013) que les émotions guident la décision de façon positive ou négative et qu'elles jouent un rôle décisif dans plusieurs mécanismes décisionnels dont le guidage de l'action future en fonction du passé et la flexibilité des choix de comportement. Dans le domaine de prise de décision de carrière, il est également défendu par Philipps (1997) que la rationalité à elle seule est insuffisante pour prendre une décision liée à la carrière, qui plus est, dans un monde qui est en constante évolution et où les

changements sont multiples. La complémentarité de l'émotivité et de la rationalité qu'on a pu constater lors des décisions de carrière est éclairée par le modèle trilatéral de la prise de décision adaptative de Krieshok et al. (2009). Ces auteurs évoquent que plusieurs sources de données sont nécessaires au traitement de l'information permettant de prendre une décision de carrière, dont les mécanismes intuitif, rationnel et l'engagement occupationnel. Dans cette conception, les émotions font partie du mécanisme intuitif et la rationalité s'inscrit dans le mécanisme rationnel. En plus, on peut constater qu'il existe plus particulièrement une collaboration entre l'émotivité et la rationalité lors du processus décisionnel de carrière. Les émotions peuvent susciter des réflexions tout comme les réflexions peuvent faire vivre des émotions, et ce, au profit de la personne qui en fait l'expérience.

Une diversité d'émotions est présente au cours du processus décisionnel de carrière des élèves. On a remarqué que les qualificatifs utilisés par les élèves pour décrire leurs émotions ne sont pas nécessairement les mêmes que celles mesurées par l'instrument utilisé. Les émotions des élèves, lors du processus décisionnel de carrière, sont plus nombreuses, nuancées et vécues avec intensité. Comme le soulève Marty (2010) et Wang, Vujovic, Varet et Lerner (2015), l'adolescence est une période où les émotions sont vécues avec le plus d'intensité et cela semble aussi être le cas lorsqu'ils effectuent leur choix de carrière. Il serait intéressant de comparer les émotions vécues par les adolescentes ou les adolescents et leur intensité à celles des adultes dans un contexte de prise de décision de carrière puisqu'aucune étude à notre connaissance ne révèle ces informations. Néanmoins, on peut constater que les élèves, qui consultent des conseillères et des conseillers d'orientation, lors de leur parcours scolaire, possèdent une charge émotive considérable. On pourrait également croire que certains élèves peuvent vivre une surcharge

émotionnelle rendant plus difficile l'accès à leur monde intérieur comme le soulèvent Bacnali (2006) et Greenberg et al. (1997), et qu'il devient plus ardu pour eux de s'y retrouver. Il est possible que cet élément brouille la compréhension de leurs émotions et complique le choix de carrière. Un recul face à ce qu'ils vivent et un accompagnement leur permettant de mettre en dialogue leur émotivité et rationalité pourrait leur être favorable lorsqu'ils consultent en orientation. Toutefois, comme le souligne Olry-Louis (2018), les conseillères et les conseillers d'orientation peuvent s'interroger sur leur désir de se préoccuper des émotions ou non lors du counseling de carrière.

Par ailleurs, les élèves précisent que les émotions ressenties avec plus d'intensité ont marqué certains événements et actions entreprises qui ont permis la progression du choix de carrière. Ils y ont accordé plus d'importance tels un signal et une alerte qui se créent et dont il est important de se préoccuper à l'égard de son choix de carrière. L'intensité permet de signaler à l'élève ce qui est significatif pour lui. Ces propos sont corroborés par Clore (1994), Cottraux et al. (2007) et Mikolajczack (2009), à savoir que les émotions attirent l'attention sur ce qui a de l'importance pour un individu s'appliquent également à l'expérience émotionnelle des élèves dans le processus décisionnel de carrière. Parfois, ce signal est direct et est traité automatiquement et rapidement par l'élève, alors que d'autres fois, il permet à l'élève de se questionner, de s'introspecter, de prendre conscience de la signification de leurs émotions. Cette analyse rejoint également la conception du traitement de l'émotion et de l'information de Greenberg et al. (1997), plus précisément en ce qui a trait à la séquence émotion-cognition. Ils stipulent que le traitement de l'émotion peut s'effectuer de façon plus rapide ou plus lente, de même que Le Doux (2000, 2005) qui réfère à la voie courte et longue.

Il existerait un lien entre l'intensité de certaines émotions et le sexe des élèves. D'ailleurs, il est rapporté que les émotions négatives d'angoisse, de nervosité et de peur sont plus présentes et intenses chez les filles que chez les garçons. De plus, ces dernières ont tendance à consulter davantage les conseillères et les conseillers d'orientation que les garçons. Dans le même sens, les travaux de Vignoli et Mallet (2012) soutiennent que les filles et les femmes éprouvent une peur et une anxiété plus intense que les garçons et les hommes face à leur avenir scolaire et professionnel. Considérant que l'intensité élevée de ces émotions chez les élèves est également liée à une expérience difficile de faire un choix de carrière, il apparaît opportun de porter une attention particulière à ces émotions lors du counseling de carrière. Comme le souligne Forouzan et al. (2018), cela pourrait contribuer à identifier les sources des difficultés vécues lorsqu'une personne vit de l'indécision de carrière.

On constate qu'il y a une fluctuation multiple des émotions. En fait, les élèves ciblent les émotions vécues aux différents moments qui les ont aidés à clarifier leur choix de carrière. Ils indiquent et expliquent comment les émotions ressenties ont changé tout au long de leur processus décisionnel de carrière. Tout comme l'indique Greenberg et al. (1997), les émotions surviennent, passent, disparaissent et sont en constante mutation. Par ailleurs, on a pu constater que les émotions surviennent parfois en alternance et parfois de façon simultanée. Elles sont en mouvement et fluctuent d'intensité également. Non seulement certaines émotions sont identifiées, mais leur description permet de comprendre comment elles sont vécues ainsi que les différents aspects qu'elles concernent au cours du processus décisionnel de carrière des élèves.

1.2 La polarité des émotions

On retrouve une polarité des émotions dans le processus décisionnel de carrière, soit positive ou soit négative. Les élèves caractérisent les émotions positives comme étant des émotions agréables et positives s'apparentant à un scénario optimiste, un état réceptif et de croissance, et les émotions négatives comme étant des émotions désagréables évoquant un scénario pessimiste, d'impuissance ou de protection. Watson et al. (1985, 1997) et Feldman (1995) indiquent que les émotions positives se caractérisent comme étant plaisantes, alors que les émotions négatives se caractérisent comme étant désagréables. Les résultats permettent de percevoir que les élèves semblent davantage sensibles à la polarité des émotions qu'ils vivent lors de leur processus décisionnel qu'à la nature de l'émotion qui est vécue. Les élèves recherchent des émotions positives et ces dernières ont tendance à les rassurer dans leur choix. Alors qu'ils tentent de se défaire des émotions négatives en posant des actions qui s'avèrent aussi favorables à la clarification de leur choix de carrière. Les émotions vécues lors de leur processus décisionnel de carrière les amènent à anticiper leur avenir. Gottfredson (2002) a d'ailleurs soulevé que les individus, dans un environnement donné, manifestent une réponse positive qui démontrent leurs désirs et qui ils ont le goût d'être. On remarque que les élèves du secondaire qui vivent des émotions positives sont sur la piste du bonheur escompté pour leur avenir. Ils se laissent guider par leurs émotions positives en extrapolant une satisfaction personnelle et professionnelle. Cet élément rejoint également l'étude réalisée par Conklin et al. (2013), qui expose que des étudiantes et des étudiants ont identifié émotionnellement des programmes de formation susceptibles de leur convenir. Ils ont ciblé les programmes leur permettant de se sentir enthousiastes et heureux puisqu'ils correspondaient à une anticipation positive escomptée à l'égard de leur satisfaction et performance

future au travail. Girouard et Forest (2019) soulignent également que les émotions positives contribuent aux aspirations de carrière liées au succès et à la santé psychologique. Tout comme l'énoncent Clore (1994), Cottraux et al. (2007) et Mikolajczak (2009), les émotions exercent la fonction d'informer la personne qui en fait l'expérience. On remarque que les émotions, par leur polarité, exercent aussi cette fonction d'information lors du processus décisionnel de carrière des élèves. Les émotions positives semblent activer le processus décisionnel de carrière en pointant une piste à suivre alors que les émotions négatives ont tendance à le ralentir en constituant une sorte de mise en garde ou une invitation à prendre davantage en considération des éléments leur faisant vivre des émotions négatives.

1.3 Les interrelations continues

Le processus décisionnel de carrière des élèves se réalise par des interrelations continues entre les émotions, les actions et les interactions sociales. Dans un premier temps, l'interrelation entre les émotions et les actions est exposée et par la suite, l'interrelation entre les émotions, les actions et les interactions sociales est présentée.

Les émotions et les actions sont interreliées chez les élèves de la dernière année du secondaire. En partageant les émotions ressenties lors de leur choix de carrière, les élèves donnent accès à leur discours interne, à ce qu'ils ont vécu, à ce qu'ils ont compris, au cours des moments clés de leur parcours secondaire. Ils relatent leur expérience en segmentant leur processus décisionnel de carrière en actions empreintes d'émotions. Ils indiquent comment ces actions sont importantes à leurs yeux et ce qu'ils y vivent comme émotion, un peu comme s'ils déployaient le fil conducteur de leur expérience de faire un choix de carrière. Dans ce sens, Marshall et al. (2015)

soulignent de s'attarder à ce que font les adolescentes et les adolescents puisque ces informations peuvent révéler comment leurs actions sont dirigées vers des buts concernant leur carrière. Cela rejoint également la conception de Young et al. (2006) qui précise que l'action occupe une place très importante dans le développement de carrière puisqu'elle est rattachée à un contexte particulier dans la vie quotidienne des gens, dans l'expérience et l'histoire d'une personne. Ces auteurs reconnaissent également une place significative à l'émotion. C'est en posant des actions que les gens construisent leur vie, incluant leur carrière (Young et al., 2011). Cependant, il semble possible que ce soit aussi en vivant des émotions que les élèves construisent leur carrière puisque les émotions et les actions sont en constante relation. Les élèves ont précisé les émotions ressenties au cours de chaque action et ils ont approfondi le sens qu'ils y attribuent. Ils ont d'ailleurs expliqué comment la compréhension de leurs émotions et de leurs actions arrive à créer du sens dans leur vie et comment cette compréhension se répercute sur leur choix de carrière. Toutefois, on ne sait pas si l'émotion précède l'action ou vice-versa, elles semblent imbriquées. On pourrait ainsi croire en une certaine réciprocité entre les émotions et les actions, créatrice de sens pour les élèves qui vivent de multiples émotions tout en posant diverses actions leur permettant de clarifier leur objectif de carrière. De nombreuses interrelations se tissent entre les émotions et les actions. Ces interrelations dévoilent un mouvement de va-et-vient, formant un portrait global de l'expérience vécue par l'élève, un peu à la manière d'une ou d'un artiste qui peint un tableau. Tous les coups de pinceau étant nécessaires à la création de l'œuvre formant un tout. Les élèves se sont tous positionnés face à leur choix de carrière au terme de leur scolarité en fin du secondaire par des interrelations continues entre les émotions et les actions posées dans un environnement donné. Par ailleurs, on remarque que la durée du processus décisionnel de carrière n'est pas la même pour

tous, alors que la date d'échéance pour effectuer une demande d'admission est commune. Si on reprend l'analogie du tableau, certains élèves ont commencé à peindre dès leur enfance alors que d'autres ont composé leur œuvre dans un laps de temps plus court.

Les émotions et les actions sont aussi interreliées aux interactions sociales. Les élèves ne sont pas isolés de leur milieu puisqu'ils interagissent dans leur environnement et y évoluent. Ils y côtoient différentes personnes qui interviennent dans leur processus décisionnel de carrière et avec qui ils interagissent, en ressentant des émotions et en posant des actions. Les émotions, les actions et les interactions sociales s'enchevêtrent de façon continue, tel un processus dynamique en constante évolution. Les interactions sociales relevées sont parfois initiées par les élèves, les membres de leur entourage ou encore, par le milieu scolaire. Les interactions sociales des élèves au cours du processus décisionnel de carrière se déroulent principalement dans trois environnements soit : 1) la famille, 2) l'école, et 3) la communauté. Ainsi, les élèves interagissent avec diverses personnes qui sont susceptibles de répondre à un éventail de besoins relatifs au choix de carrière, dont les parents, les amis, les membres de l'entourage, les conseillères et les conseillers d'orientation et la fratrie. Comme le souligne Vignoli (2011), on remarque que c'est en priorité avec les parents, les amies et les amis que les élèves partagent leur expérience émotionnelle lors de leur décision de carrière. Les interactions sociales décrites par les élèves semblent orientées vers des buts différents. Les discussions avec les parents réfèrent au potentiel de bonheur des élèves, à la satisfaction espérée par leur décision eu égard à leurs intérêts, capacités, désirs et la faisabilité ou le réalisme du choix. Les élèves et leurs parents semblent exploiter ensemble les informations qu'ils partagent au sujet de l'élève afin de progresser dans son choix de carrière et trouver une profession qui pourrait le rendre heureux. À cet effet, on peut noter une similitude avec

l'action conjointe identifiée par Young et al. (2006). Cet élément est surtout observé lorsque les élèves interagissent avec leurs parents ou des conseillères ou des conseillers d'orientation en s'engageant dans un processus décisionnel de carrière commun. On note également que la mère est une figure parentale particulièrement impliquée dans les discussions des élèves concernant le choix de carrière et les émotions vécues. À ce sujet, Vignoli (2011) précise que la mère dispose d'un statut particulier, entre autres en raison de sa proximité socioémotionnelle avec son enfant. Ainsi, on pourrait penser que les élèves ont tendance à se tourner davantage vers leur mère pour se confier par rapport à leur choix de carrière et les émotions que cela leur fait vivre.

1.4 Les axes du processus émotionnel

Il apparaît que le processus émotionnel des élèves s'articule autour de deux principaux axes : la régulation et la mobilisation. En fait, deux trames se dégagent, en dépit de leur interrelation continue. L'axe de régulation correspond à la trame émotive, alors que l'axe de mobilisation est lié à une trame agissante. Afin de faciliter la compréhension de ces deux axes, la figure suivante (Figure 21) illustre leurs pôles et la tension qu'ils exercent l'un sur l'autre.

Pour ce qui est de l'axe de régulation, il est perceptible tel un déplacement vertical s'activant selon la polarité des émotions positives et négatives. Sur ce plan, on retrouve des fluctuations des émotions qui entraînent des mouvements vers le haut ou vers le bas dont l'étendue est relative à l'intensité des émotions ressenties. L'analogie des montagnes russes ou des vagues fut d'ailleurs utilisée par certains élèves. Chacun des élèves possède un parcours émotionnel qui lui est propre, toutefois, ils composent avec différentes émotions qui parfois s'accroissent, diminuent et se transforment. Dans leur récit, les élèves expliquent comment ils ont composé avec

leurs émotions lors du processus décisionnel de carrière précisant ainsi la façon dont ils se sont régulés émotionnellement. On constate que les élèves ont tendance à vivre des émotions qui se regroupent dans une même polarité pendant un moment avant de migrer vers l'autre polarité.

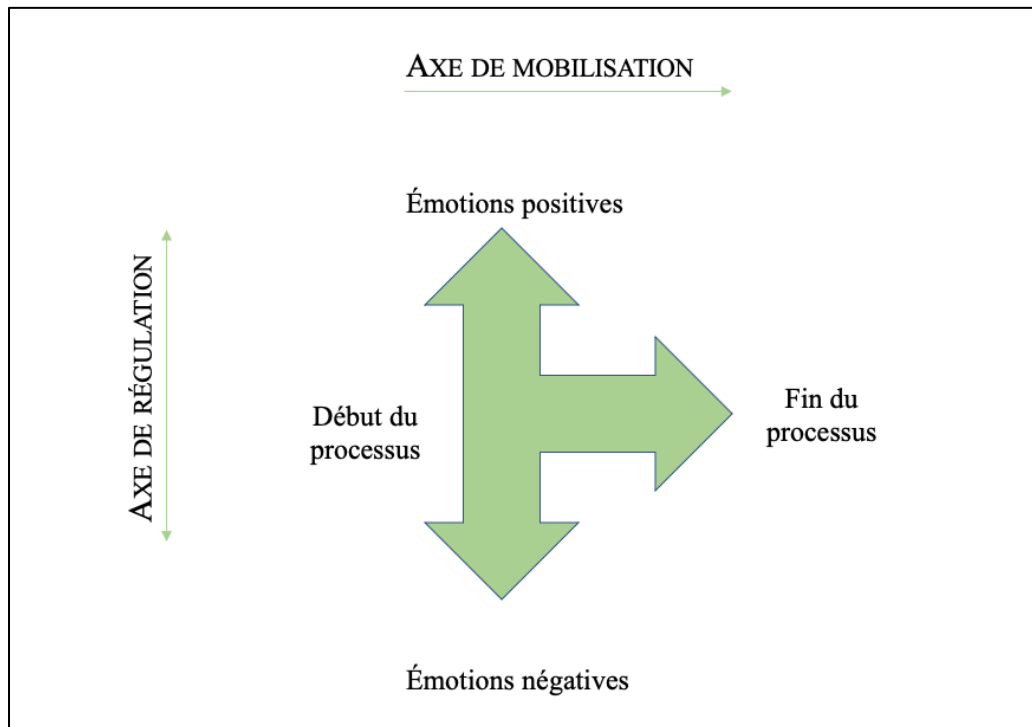


Figure 21. Illustration de l'axe de régulation et de mobilisation du processus émotionnel des élèves au cours du processus décisionnel de carrière

Les émotions sont en perpétuel changement comme le soulignent Greenberg et al. (1997). Selon eux, l'apparition de l'émotion suit un cycle comprenant différentes phases, comme présentée dans le cadre théorique. Les émotions transigent de phase en phase jusqu'à ce qu'elles s'expriment et laissent la place à une autre émotion. Lorsque certaines phases ne se réalisent pas complètement, cela peut bloquer le processus émotionnel ou faire obstacle au processus émotionnel. On remarque

que lorsque les élèves sont habités par une émotion négative et qu'ils ont de la difficulté à s'en défaire, cette émotion persiste plus longtemps ou elle revient, ce qui pourrait porter à croire que le cycle de leur processus émotionnel n'est pas complété. Qui plus est, on remarque que cela a un impact sur le processus décisionnel de carrière qui semble ralenti. Comme le spécifie Fredrickson (1998, 2001), il est possible que les émotions négatives réduisent les capacités attentionnelles en mobilisant les ressources corporelles permettant de faire face à l'adversité alors que les émotions positives portent vers l'action en élargissant les répertoires de pensées et d'actions. D'ailleurs, Forouzan et al. (2018), précisent que les émotions positives pourraient réguler à la baisse les émotions négatives créant des schèmes de pensée plus flexibles, réceptifs et créatifs. Dans ce sens, on remarque que les émotions positives vécues lors du processus décisionnel de carrière mènent les élèves vers l'action et vers la clarification de leur choix de carrière. Les émotions négatives, pour leur part, contribuent également à la clarification du choix de carrière, de façon différente. Elles requièrent plus d'énergie ou d'ajustements pour les élèves avant de passer à l'action. Les émotions négatives pourraient ralentir la clarification du choix de carrière puisque l'attention de l'élève est détournée afin de leur permettre de faire face à l'adversité.

Alors que l'axe de régulation est perceptible tel un déplacement vertical entre les pôles des émotions positives et des émotions négatives, l'axe de mobilisation est perceptible tel un déplacement horizontal temporel entre les pôles marquant le début et la fin du processus décisionnel de carrière des élèves. À cet effet, on a observé dans les propos des élèves qu'ils progressent à leur propre rythme, ils prennent plus ou moins de temps pour effectuer leur choix de carrière. Les actions des élèves ont permis de progresser tout au long de leur processus décisionnel de carrière afin d'en arriver à faire un choix de carrière. Ce choix se concrétise lorsqu'ils effectuent

leur demande d'admission dans un établissement postsecondaire. Le processus décisionnel est entremêlé de moments de mobilité et d'immobilité qui seraient nécessaires au processus décisionnel de carrière un peu comme si les élèves traversaient des périodes de mobilisation. Parfois, ils traversent également des périodes d'immobilisation, car ils font face à des impasses ou des moments difficiles qui se traduisent aussi sur le plan émotionnel. À cet effet, on a constaté qu'il s'agit, la plupart du temps, d'une période où les élèves tentent de réguler leurs émotions négatives et effectuent des prises de conscience leur permettant de cheminer. Les élèves sont nombreux à qualifier leur expérience de faire un choix de carrière comme étant difficile, surtout lorsque leur degré d'écoute des émotions et leur degré de compréhension de leurs émotions sont faibles. Il apparaît que la compréhension des émotions pourrait faciliter leur processus décisionnel de carrière. D'ailleurs, Emmerling et al. (2003) soutiennent que certaines habiletés comme celles de percevoir ses émotions et de les comprendre facilitent le processus décisionnel de carrière et rend les décisions plus satisfaisantes. La consultation des matrices Action-Émotion permet de voir en un coup d'œil que certains élèves et certaines élèves ont été plus actifs que d'autres par le nombre d'actions posées. Il est également possible de remarquer que pour une seule action posée, plusieurs émotions peuvent être liées. Par ailleurs, on peut distinguer que les actions des élèves corroborent avec les différentes perspectives de l'action proposées par Young et al. (2011), soit : 1) le comportement manifesté, 2) les processus internes, et 3) la signification sociale. En effet, les élèves décrivent comment ils se sont comportés en posant leurs actions (comportement manifesté). Ils tiennent également compte de ce qui se passe en eux (les processus internes) faisant référence aux processus cognitifs subjectifs et aux processus émotionnels qui sont porteurs de sens, qui les aident à prendre des décisions au cours du processus décisionnel de carrière. Puis, ils accordent

une signification, ils se construisent une explication de l'action pour eux et pour autrui (signification sociale). Comme le reconnaissent Young et al. (2005), les actions semblent se coordonner en « étapes » et en « buts », ce qui correspond à des niveaux d'organisation qui structurent les actions. Les élèves présentent les actions vécues en expliquant les moyens intentionnels utilisés (étapes) les guidant vers la finalité de leur choix (but). Les « éléments » quant à eux sont un niveau d'organisation qui fut moins observés. Peu d'attention a été portée aux comportements non verbaux et verbaux (éléments) qui composent l'action, à part les phrases utilisées par les élèves pour partager l'expérience émotionnelle qui s'est réalisée à partir du souvenir que les élèves ont de leur expérience de faire un choix de carrière. On peut cependant penser qu'ils sont tout de même présents puisque selon la conception de Young et al. (2015), les éléments se succèdent dans la formation de l'action. La présence de « l'action conjointe », qui réfère à un système d'action (Young et al., 2006) a été décelée et abordée au point 1.3 de la thèse. La présence de « l'action individuelle » ainsi que « le projet » représentant les deux autres systèmes d'action de Young et al. (2006) sont également observés. Toutefois, le choix de carrière au secondaire semble plus orienté vers le « projet » qui, selon ces auteurs, se situe dans un espace temporel à moyen terme comparativement à « la carrière » qui se situe plus à long terme. On pourrait croire que puisque la fin du processus décisionnel de carrière au secondaire se concrétise par le choix d'un programme de formation postsecondaire, les élèves sont plus préoccupés à se construire un projet à moyen terme.

L'axe de régulation et l'axe de mobilisation semblent exercer une tension l'un sur l'autre permettant la progression du processus décisionnel de carrière. On constate que c'est à la fois par une régulation et une mobilisation que les élèves arrivent à clarifier leur choix de carrière. Il est

remarqué que la polarité des émotions agit sur la clarification du choix de carrière des élèves. Les émotions positives et négatives s'articulent différemment lors du processus décisionnel de carrière. Les émotions positives exercent un effet d'attraction vers la clarification du choix de carrière, de propulsion comme si une mouvance se réalisait vers la droite sur l'axe de la mobilisation, surtout lorsque leur intensité est élevée. Pour leur part, les émotions négatives, surtout lorsque leur intensité est élevée, entraînent l'effet contraire, freinant cette mobilisation vers la clarification du choix de carrière comme si l'on assistait à une contraction permettant à l'élève de se retrouver, de faire le point, de se réguler, de se comprendre et de donner du sens à son expérience émotionnelle. Certains élèves effectuent même des allers-retours effectuant un recul pour mieux avancer par la suite. Ce mouvement oscillatoire rappelle le processus de changement qui s'effectue par des mouvements de maintien et d'ouverture ou de contraction et d'expansion, présenté par Lecomte et Savard (2009). Ces auteurs reconnaissent le rôle central des émotions dans l'autorégulation et dans l'action. En fait, ils affirment que les émotions négatives amèneraient un mouvement de maintien, alors que les émotions positives amèneraient un mouvement d'ouverture. Ils expliquent comment une personne effectue un mouvement de maintien lorsque sa cohésion interne est menacée, et une fois cette menace passée (régulation émotionnelle), un mouvement d'ouverture s'effectue qui la mobilise vers l'action participant à son choix de carrière. Selon cette conception, le processus décisionnel de carrière se ferait par des mouvements de maintien et d'ouverture. Ainsi, on note chez les élèves des mouvements et une tension entre la régulation de l'émotion (maintien) et la mobilisation (ouverture) au cours de leur processus décisionnel de carrière. De plus, une recherche d'équilibre est observée chez les élèves lors de leur processus décisionnel de carrière. On détecte que la clarification du choix de carrière tend à se conclure par un point d'équilibre ponctué par des

émotions positives. Selon Lecomte et Savard (2009), ce point d'équilibre serait attribué à une tension optimale entre maintien et ouverture qui représentent une régulation émotionnelle fluide permettant la mobilisation de soi pour effectuer un choix de carrière.

1.5 Les thèmes communs reliés aux émotions et aux actions

L'analyse des résultats dévoile que le processus émotionnel des élèves au cours du processus décisionnel de carrière converge vers des thèmes communs liés aux émotions et aux actions. Des similitudes sont observées entre différentes catégories conceptualisantes des émotions et entre différentes catégories conceptualisantes des actions.

En ce qui concerne les catégories conceptualisantes des émotions, on dénote trois principaux thèmes ; la vision, la connexion et la zone de confort. Comme l'illustre la figure 22, le thème de la vision comporte la Myopie vocationnelle, la Trajectoire naissante, l'Engouement motivationnel, la Perte de repères ainsi que l'Approbation interpersonnelle. Il correspond à la perspective que les élèves ont, ou n'ont pas de leur choix de carrière.

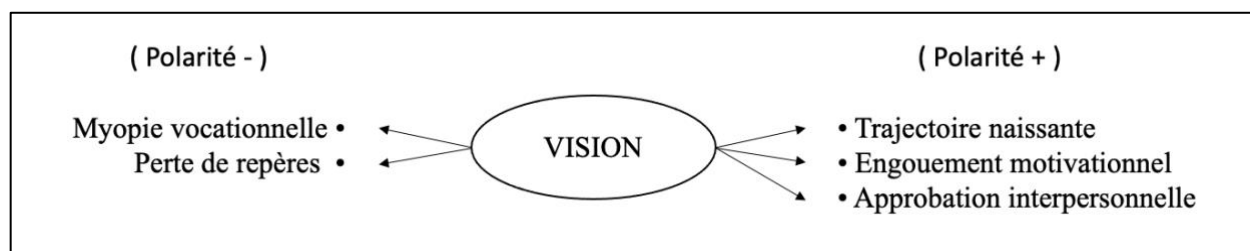


Figure 22. Catégories conceptualisantes des émotions associées au thème de la vision

La vision qu'ont les élèves de leur choix de carrière varie entre la polarité positive et négative. Une vision positive faciliterait la formation d'une esquisse vocationnelle et serait

nourricière et motivante pour les élèves. Elle tend à faciliter la clarification du choix de carrière. C'est ce qui se dégage dans les catégories conceptualisantes dont la polarité est positive (Trajectoire naissante, Engouement motivationnel et Approbation interpersonnelle). D'ailleurs, Mitchell et al. (1999) démontrent qu'adopter une vision positive et optimiste peut favoriser le processus décisionnel de carrière. Une vision négative rend l'objectif plus confus et laisse place à des émotions négatives perçues paralysantes. C'est ce qui se dégage dans les catégories conceptualisantes dont la polarité est négative (Myopie vocationnelle, Perte de Repères). Il est d'ailleurs identifié par Saka et al. (2008), qu'une vision pessimiste constitue un aspect de l'indécision de carrière.

La connexion, pour sa part, est relevée seulement pour la polarité positive comme l'illustre la figure 23. Elle regroupe les catégories conceptualisantes Attirance spontanée et Étincelle pivotante. Aucune catégorie conceptualisantes ne témoigne de l'absence de connexion.

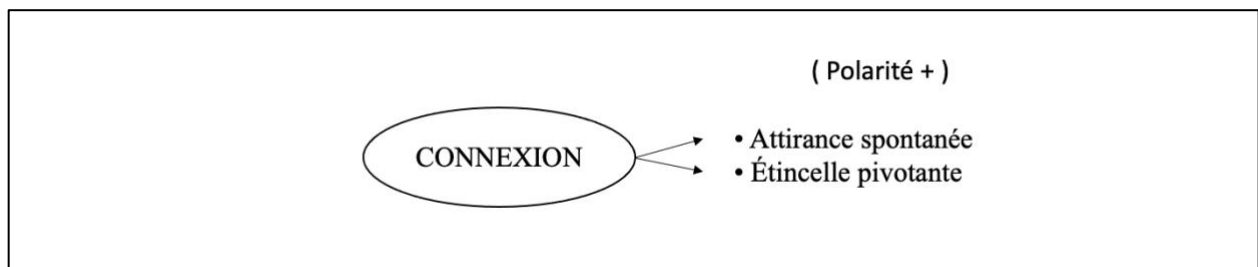


Figure 23. Catégories conceptualisantes des émotions associées au thème de la connexion

En effet, les élèves ont ressenti des émotions leur indiquant qu'il y a une liaison, une connexion avec un choix de carrière. Ils se sentent rejoints directement par cette option. De plus, ce ressenti, se crée subitement, automatiquement un peu comme si cela signifiait une cohérence

avec eux-mêmes et désignait une direction à suivre. Cette connexion pourrait s'expliquer par la présence d'une cohésion interne de la personne comme le précisent Lecomte et Savard (2009). Ces auteurs font référence à la cohérence ressentie entre les intérêts, les aptitudes, les valeurs et les traits de personnalité.

La zone de confort fait référence à la position où se trouvent les élèves pendant leur processus décisionnel de carrière. Elle regroupe les catégories : Perturbation émotionnelle, Appréhension négative, Libération de tension, Calme apaisant et État de bien-être. Comme le montre la figure 24, ce thème comprend également la polarité négative et positive divisant ainsi le degré de confort ressenti.

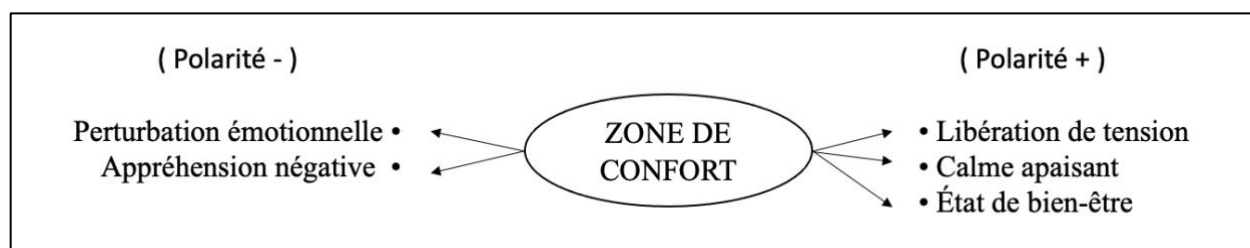


Figure 24. Catégories conceptualisantes des émotions associées au thème de la zone de confort

La polarité négative (Perturbation émotionnelle, Appréhension négative) des émotions désigne que les élèves ont ressenti de l'inconfort. Ce qui corrobore avec Forner (2001, 2007) qui souligne que la présence d'émotions négatives dans le processus décisionnel de carrière joue un rôle de signal créant un malaise, un inconfort qui s'associe à l'indécision de carrière. Il précise que ces émotions négatives sont très importantes puisqu'elles guident l'analyse de l'indécision. On a pu noter chez les élèves la présence d'un déséquilibre, d'une pression ressentie négativement dans

le processus décisionnel de carrière. Les élèves ont éprouvé des émotions négatives laissant paraître une désorganisation du choix de carrière qui émergeait, comme s'ils étaient en contraction ou en maintien selon Lecomte et Savard (2009). Il est possible que l'investigation des émotions négatives reliées à cet inconfort offre des pistes d'exploration intéressantes pouvant guider vers la mobilisation des élèves au cours de leur choix de carrière. À l'inverse, les catégories conceptualisantes possédant une polarité positive (Libération de tension, Calme apaisant, État de bien-être) sont marquées d'un relâchement de la pression. Les élèves se sentent plus décontractés et détendus en indiquant que cela marque la prise de décision, le point d'équilibre. Ils ressentent des émotions positives et agréables puisqu'ils entrevoient dans leur choix de carrière un potentiel de bonheur leur convenant.

En ce qui a trait aux catégories conceptualisantes des actions, on remarque qu'elles s'organisent autour de trois principaux thèmes : la motivation, la cohérence et l'adaptation (Tableau 20).

Tableau 15. Similitudes des catégories conceptualisantes des actions par thèmes associés

Motivation	Cohérence	Adaptation
Engagement personnel Exploration suscitée Diffusion sociale Incitation à l'action Adoption décisive	Quête d'informations significatives Évaluation d'adéquation Résolution transitoire	Accompagnement éclairant Acquisition adaptative

En ce qui concerne la motivation, ce thème regroupe les cinq catégories suivantes : Engagement personnel, Exploration suscitée, Diffusion sociale, Incitation à l'action et Adoption décisive. Dans leur propos, les élèves témoignent qu'ils sont passés de la réflexion à

l'action en s'investissant dans des activités qui leur ont permis de récolter des indices les encourageant à avancer vers un objectif de carrière qui se dessinait. Leur regard est tourné vers l'avenir et ils se mobilisent en saisissant des opportunités de se découvrir, d'expérimenter et de se positionner face à leur orientation, allant même jusqu'à partager leurs intentions professionnelles. La construction de leur choix de carrière évolue au sein de la famille, de l'école et de la communauté. Ils participent activement à leur processus décisionnel de carrière en recherchant à vivre des émotions positives ou encore en tentant de se défaire d'émotions négatives. La fonction motivationnelle des émotions est également reconnue dans la littérature (Emde, 1984 ; Frijda, 1994 ; Greenberg et al., 1997 ; Izard et al., 2000 ; Kotsou, 2009 ; Shiota et al, 2004). Ces résultats sont en accord avec Young et al. (2002), qui stipulent que dans le domaine de la carrière, les émotions ont pour rôle de motiver l'action. Elles énergisent et procurent la motivation incitant les gens qui les ressentent à passer à l'action. Cela explique l'effet d'enchaînement observé entre les différentes actions qu'ont posées les élèves dans le but de clarifier leur choix de carrière ainsi que l'interrelation continue entre les émotions et les actions.

En ce qui concerne la cohérence, ce thème regroupe les trois catégories suivantes : Quête d'informations significatives, Évaluation d'adéquation, Résolution transitoire. Dans ce thème, les élèves indiquent que les actions représentent des étapes importantes du choix de carrière où les élèves évaluent la concordance entre la perception qu'ils ont d'eux et le futur anticipé par ces choix. Ils tentent de prendre des décisions qui sont empreintes de sens pour eux, avec lesquelles ils se sentent en accord. Cela rejoint Young et al. (2002) lorsqu'ils indiquent que les émotions ont aussi pour rôle de donner du sens à l'action. On pourrait dire que la cohérence s'apparente aussi à la vision de la conception de soi de Savickas (2005) qui s'imbrique dans la perception qu'a un

individu de lui-même. Sa théorie de la construction de la carrière explique que les émotions contribuent au soutien et à la cohérence de l'identité d'une personne en prévision de poser une action. Les élèves progressent dans leur processus décisionnel en s'appuyant sur des éléments qui leur permettent de se reconnaître et leur procurent des certitudes présageant des retombées positives futures et un bonheur escompté.

Puis, en ce qui concerne l'adaptation, ce thème regroupe les deux catégories suivantes : Accompagnement éclairant, Acquisition adaptative. Les élèves expérimentent des actions qui peuvent exiger des ajustements. Pour s'adapter, ils utilisent leurs ressources personnelles qu'ils puisent en eux ou bénéficient d'un accompagnement d'une personne consultée. Cela leur offre la possibilité de progresser dans leur processus décisionnel de carrière malgré les épreuves et difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés. Ils s'adaptent à la situation vécue. Tout comme l'ont observé plusieurs auteures et auteurs, les émotions permettent l'adaptation (Averill, 1994 ; Greenberg et al., 1997 ; Izard et al., 2000 ; Mikolajczak, 2009 ; Plutchik, 1984 ; Safran et al., 1991 et Scherer, 1984 Izard et al., 2000). Il apparaît que les émotions permettent aussi l'adaptation lors du processus décisionnel de carrière des élèves de fin de secondaire. Cela semble aussi correspondre à l'existence possible d'une résilience émotionnelle telle que l'ont observé Tsaousides et al. (2008) concernant le compromis de carrière. Il serait possible que les élèves se servent de leurs émotions afin d'effectuer des ajustements, des adaptations leur permettant de cheminer vers la clarification de leur choix de carrière tout comme l'acceptation du compromis de carrière peut susciter la résilience émotionnelle.

Eu égard à ce qui précède, les éléments de compréhension concernant : la présence des émotions, la polarisation des émotions, les interrelations continues, les axes du processus émotionnel et la convergence vers des thèmes communs guident vers une proposition de conceptualisation qui est élaborée dans la prochaine section.

2. LA CONCEPTUALISATION

La mise en relation des résultats de recherche et l'intégration des éléments de compréhension formulés précédemment permettent de mettre en relief un nouveau concept, qu'on pourrait nommer « émotivaction ». Ce concept représente le processus émotionnel des élèves au cours du processus décisionnel de carrière, il réfère au deuxième objectif de recherche spécifique. Afin de faciliter son intelligibilité, la figure 25 illustre une schématisation qui est expliquée par la suite.

L'émotivaction considère que le processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires se construit socialement par les interactions qu'ils entretiennent dans leur milieu. Comme on l'a déjà souligné, les élèves évoluent dans leur processus décisionnel de carrière dans un contexte social constitué de trois principaux environnements : la famille, l'école et la communauté. Ce sont dans ces environnements qu'ils posent des actions (s'intéresser, s'informer, constater, réfléchir, consulter et choisir) et vivent des émotions (positives et négatives) qui les amènent à se positionner face à leur avenir et à préciser leur choix de carrière. La contribution du soutien social et les multiples interactions entre les élèves et différentes personnes témoignent de l'importance de la composante sociale lors du choix de carrière des élèves. C'est pourquoi, dans

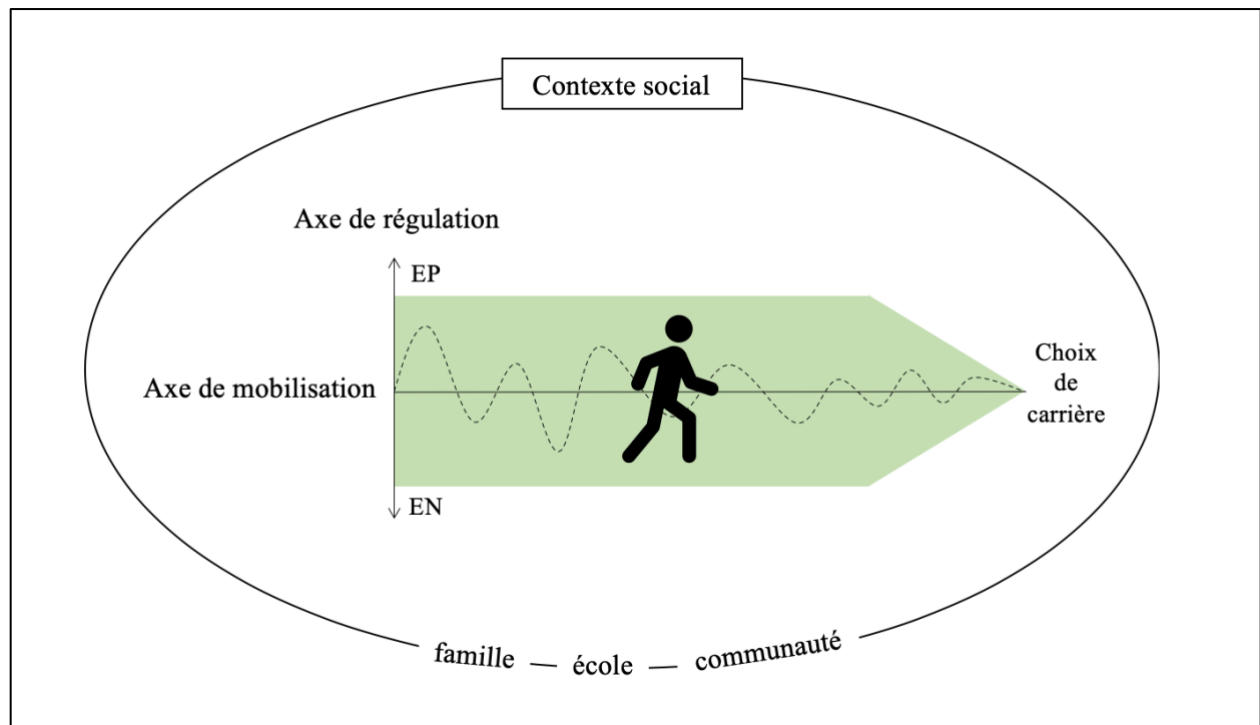


Figure 25. Schématisation du concept d'émotivaction

la figure 25, le contexte social est représenté par une ligne continue qui circonscrit l'espace dans lequel s'effectue le processus décisionnel de carrière des élèves de la dernière année du secondaire. C'est dans ce contexte social que les élèves vivent des émotions à différentes intensités et polarités et qu'ils sont exposés à de multiples interrelations entre les émotions, les actions et les interactions sociales au cours de leur processus décisionnel de carrière.

Le processus émotionnel des élèves au cours du processus décisionnel de carrière est un processus dynamique. Dans la figure précédente, il est symbolisé par la forme verte qui pointe vers la droite, vers la clarification du choix de carrière. Sur le plan temporel, il s'amorce à partir du moment où les élèves commencent à se questionner au sujet de leur choix de carrière et il se

termine par la prise de décision de carrière à la dernière année des études secondaires de la formation générale. Tout au long du processus, les élèves vivent des émotions tout en posant des actions. Cela les amène à percevoir des indices pouvant les guider vers des possibilités de carrière. Lorsque la clarification du choix de carrière se concrétise, ce moment se caractérise par un point d'équilibre, un relâchement de tension ou un calme permettant un apaisement. Comme on peut le voir dans la figure 24, l'axe de mobilisation et l'axe de régulation exercent une force réciproque sur le processus émotionnel des élèves au cours du processus décisionnel de carrière en créant une attraction et une progression vers la clarification du choix de carrière. Ce processus correspondant à la surface de la forme verte de la schématisation. Celle-ci possède une largeur et une longueur qui peut varier d'une personne à l'autre. L'axe de régulation est représenté par la largeur où les émotions positives (EP) ou les émotions négatives (EN) surviennent et se succèdent au gré de leur intensité. Un mouvement oscillatoire des émotions vécues s'effectue, comme s'il s'agissait d'un cheminement suivant des fluctuations parfois vers le haut (lorsque des émotions positives sont ressenties) et parfois vers le bas (lorsque des émotions négatives sont ressenties) en participant à la clarification du choix de carrière (vers la droite). La ligne pointillée ponctuée de hauts et de bas est illustrée à titre indicatif puisque chaque élève a un parcours émotionnel singulier. Les courbes et fluctuations pourraient donc varier en fonction des élèves. Elles permettent une régulation émotionnelle et modulent ainsi le parcours de l'élève (†) qui est amené à se déplacer sur l'axe de mobilisation (longueur) en posant des actions l'aidant à clarifier son choix de carrière. Ces interrelations entre les émotions et les actions, tout comme celles entre l'émotivité et de la rationalité, contribuent au processus décisionnel de carrière des élèves de la dernière année des

études secondaires. Ce mouvement pourrait également faire référence au maintien et à l'ouverture de Savard et Lecomte (2020).

La polarité des émotions vécues au cours du processus décisionnel de carrière se modifie et se transforme. Des émotions apparaissent, persistent parfois, puis laissent la place à de nouvelles émotions. Que la polarité d'une émotion soit positive ou négative, elles fournissent des indications aux élèves en ce qui concerne leur choix de carrière. D'ailleurs, comme on l'a déjà souligné, les émotions positives (EP) ont tendance à activer le processus décisionnel, à créer une attraction vers la clarification du choix de carrière, alors que la présence d'émotions négatives (EN) a tendance à ralentir le processus décisionnel de carrière, à déséquilibrer les élèves créant ainsi une remise en question ou une aversion vers un choix de carrière. L'élève recherche et suit les indices lui permettant de tendre vers son équilibre, son bien-être et son bonheur.

De plus, la compréhension de l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire lors du processus émotionnel de carrière permet de dégager que les émotions (trame émotive) et les actions posées (trame agissante) sont interreliées, favorisant la clarification du choix de carrière. Les émotions se régulent au cours du choix de carrière grâce à trois principales composantes : la Vision, la Connexion et la Zone de confort qui se situe sur la première ligne de la figure 26. Pour leur part, les actions mobilisent les élèves au moyen de trois principales composantes : la Motivation, la Cohérence et l'Adaptation qui apparaissent sur la seconde ligne de la figure suivante (Figure 26) qui illustre l'organisation de ces nombreuses interrelations.

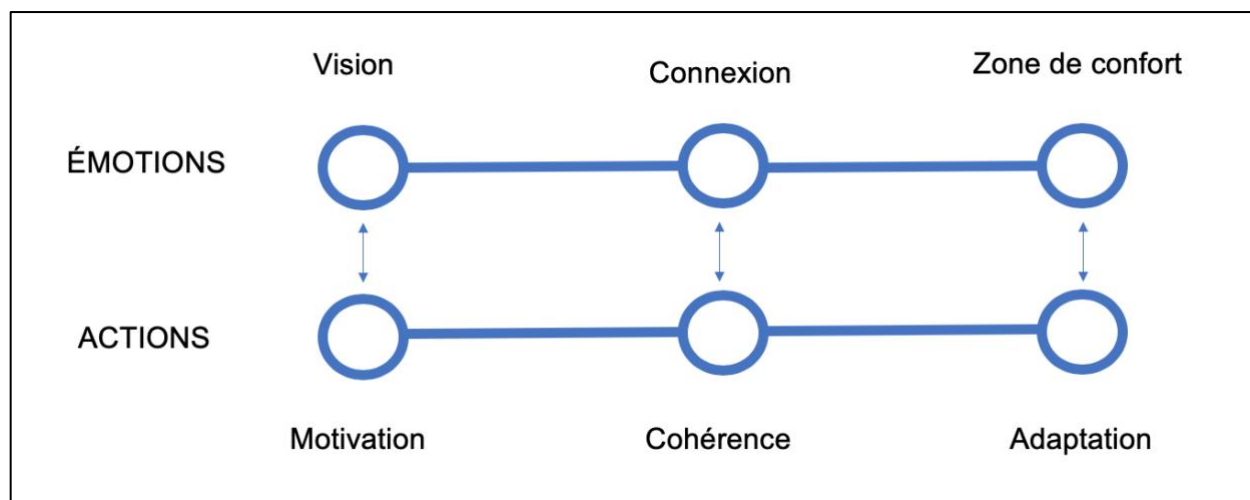


Figure 26. Schématisation de l'interaction entre les actions et les émotions au cours du processus décisionnel de carrière

Premièrement, les élèves développent une Vision et une Motivation permettant la construction de leur futur sur le plan des émotions. Ils ressentent des émotions simultanément ou par alternance tout en posant différentes actions. Une vision du choix de carrière empreinte d'émotions négatives tend à être plus floue, embrouillée et confuse, alors que lorsqu'elle est porteuse d'émotions positives, elle se clarifie, devient source de motivation et de persévérance. Deuxièmement, les élèves qui vivent une Connexion et une Cohérence entre soi et une possibilité de carrière, donnent du sens à la démarche entreprise et à la direction à suivre. Un lien se crée entre qui ils sont et leur choix de carrière potentiel. Ils se sentent alors plus ancrés émotionnellement et cohérents avec leurs actions. Troisièmement, les élèves qui tiennent compte de la Zone de confort dans laquelle ils se situent et de l'Adaptation de leur choix de carrière, vivent un état de bien-être. Lorsque des émotions négatives sont ressenties, cela pousse les élèves à poser des actions leur permettant de se libérer de ces émotions vécues comme un malaise, un embarras en cherchant une

façon de s'adapter afin de leur permettre de vivre des émotions plus positives pour eux. Lorsque c'est le cas, un état de bien-être est ressenti indiquant à l'élève son degré de confort et un apaisement face à son choix de carrière. Il sent qu'il a fait le choix qui lui convient ou trouve des moyens confortables d'atteindre l'objectif de carrière convoité.

Ainsi, on peut dire que l'émotivaction est un concept dynamique par lequel une personne régule ses émotions positives et négatives tout en se mobilisant vers la clarification de son choix de carrière en recherche de son équilibre émotionnel au cours de son processus décisionnel de carrière. L'émotivaction se construit par des interrelations entre les émotions et les actions dans un contexte social au cours du processus décisionnel de carrière. Ce concept permet de mieux comprendre le processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière. Cependant, il apparaît pertinent de poursuivre la discussion afin de répondre plus directement aux deux objectifs spécifiques de recherche.

3. LA DISCUSSION

L'analyse et l'interprétation des résultats produits par cette recherche permettent de mettre en perspective de nouvelles connaissances produites fournissant ainsi un apport au domaine de l'orientation. La discussion se poursuit donc plus particulièrement à l'égard de deux principaux éléments ; 1) la présence des émotions au cours du processus décisionnel de carrière et 2) l'analyse du processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière. Ces éléments concernent les deux objectifs spécifiques de recherche permettant de répondre à l'objectif général de recherche qui est de « comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire

au cours de leur processus décisionnel de carrière ». Les contributions de la recherche sur le plan scientifique, de la pratique et de la formation sont également soulignées.

3.1 Les émotions ressenties au cours du processus décisionnel de carrière

Bien que certaines théories du développement de carrière reconnaissent la contribution des émotions au cours du processus décisionnel de carrière (Forner, 1998, 2001, 2007 ; Gati et al., 1996, 2003 ; Krieshok et al., 2009 ; Mitchell et al., 1990, 1996 ; Peterson et al., 1991, 1996 ; Young et Valach, 1996), aucune recherche empirique, à notre connaissance, ne portait spécifiquement sur l'examen des émotions vécues à travers le regard des élèves en fin d'études secondaires en formation générale, tel que nous l'avons fait. Cette recherche contribue à enrichir les connaissances dans le domaine de l'orientation étant donné que les émotions jouent un rôle important dans le processus décisionnel, et il apparaît opportun de s'y intéresser davantage (Collin et al., 2000 ; Conklin et al., 1998 ; Kidd, 1998, 2004 ; Pryor et al., 2003 ; Tsaousides et al., 2008 ; Young et al., 1997).

Les résultats de cette recherche témoignent que les émotions des élèves au cours du processus décisionnel de carrière se caractérisent par leur 1) nature, 2) subjectivité, 3) interrelation, 4) intensité et 4) polarité. Contrairement à l'approche traditionnelle des émotions (Ekman et al., 1984, Johnson-Laird et al., 1992, Panksepp, 1994 et Tomkins, 1962), l'accent n'a pas été mis sur la présence d'émotions primaires ou secondaires ou encore sur le caractère universel des émotions. Il fut plutôt observé qu'un amalgame d'émotions diversifiées se manifestent tout au long de l'expérience de faire un choix de carrière. Ces émotions semblent correspondre davantage à une définition personnelle que les élèves attribuent en fonction de leurs

expériences personnelles et du sens qu'ils leur accordent, ce qui les rend subjectives. La subjectivité des émotions est d'ailleurs relevée par Berkowitz (2000), Greenberg et al. (1987, 1997, 2003), Lazarus (1991), Pugh (2006), Safran et al. (1991) et Scherer (2000), mais la richesse des descriptions des émotions produites rejoint en quelque sorte la conception de Barrett (2017). Elle considère que les émotions proviendraient d'une construction du cerveau conjuguant l'expérience personnelle et une réalité sociale. L'analyse des émotions décèle également que les émotions sont en interrelation constante avec les actions et les interactions sociales. Les émotions accompagnent chacune des actions posées favorisant l'évolution du processus de carrière dans un contexte social donné et se manifestent tant sur le plan physiologique, psychologique que social. Dans la littérature consultée, il est spécifié que les émotions ont tendance à diriger vers l'action (Birbaumer et al. (1993), Borod (2000), Greenberg et al. (1987, 1997), LeDoux (2005) et Safran et al. (1991), mais notre étude ne permet pas de voir si ce sont les émotions qui engendrent l'action ou l'inverse dans le processus décisionnel de carrière. Ce qui ressort de notre analyse est que les émotions et les actions font équipe et coopèrent dans le processus décisionnel de carrière. Par ailleurs, des ressemblances sont remarquées entre les caractéristiques relevées des émotions au cours du processus décisionnel de carrière et la conception des émotions proposée par Greenberg et al. (1997). Ces auteurs soutiennent que prendre conscience des émotions humaines correspond à vivre des expériences émotionnelles au regard de soi ou de situation menant vers l'action, impliquant plusieurs niveaux de traitement et qui donnent du sens aux expériences vécues (Greenberg et al., 2003). Cette conception des émotions rejoint ce que les élèves vivent au cours de leur processus décisionnel de carrière. Elles améliorent la prise de décision en aidant l'élève à déterminer ce qui est significatif pour lui-même. L'intensité des émotions fut également remarquée. En effet, les

moments marquants du processus décisionnel des élèves, ceux qu'ils ont identifiés comme étant des actions aidantes pour clarifier leur choix de carrière, correspondent à des épisodes où les élèves ont vécu des émotions avec plus d'intensité. Ainsi, comme le spécifient Clore (1994), Cottraux (2007) et Mikolajczak (2009), les émotions permettent d'attirer l'attention sur des éléments qui apparaissent importants pour la personne. Il en ressort qu'il en est de même lorsqu'il s'agit du processus décisionnel de carrière des élèves. Puis, les émotions se caractérisent également par leur polarité, soit positive ou négative. Les émotions positives concordent à des émotions agréables ou adaptatives alors que les émotions négatives réfèrent à des émotions désagréables ou inadaptées (Clore, 1994 ; Damasio, 2000 ; Fineman, 2007 ; Frijda, 1994 ; Gallagher et Lopez, 2007 ; Gallo, 2004 ; Greenberg et al., 2003, Tsahuridu, 2009, Uttl et al, 2006). En cohérence avec Young et al. (1996 ; 2000 ; 2002), on a pu constater l'importance des émotions lors du choix de carrière des élèves. Toutefois, notre recherche s'en distingue par les nuances apportées concernant la polarité des émotions. On y apprend, entre autres, que les élèves vivent plus d'émotions positives que négatives pendant leur processus décisionnel de carrière. À la différence de Young et al. (1996) qui ont analysé les rôles des émotions en général, notre recherche permet de percevoir des particularités attribuées à chacune des polarités. Les émotions positives n'ont pas le même rôle que les émotions négatives. Les élèves tendent à rechercher les émotions positives qui leur procurent un état de confort, de bien-être et de croissance comme si la poursuite de leur bonheur agissait en tant que boussole dans leur choix de carrière tandis qu'ils tentent de se départir des émotions négatives qui font partie de leur expérience. Cette observation est cohérente avec les propos de Siegel (2009) lorsqu'il précise que le processus émotionnel est un processus dynamique visant à promouvoir le bien-être émotionnel. D'ailleurs, les liens entre l'orientation scolaire ou

professionnelle et le bien-être ou le bonheur sont observés par des chercheuses et chercheurs (Hirschi, 2011 ; Kidd, 1998 ; Robertson, 2013 ; Sauvet, 2016 ; Sauvet, Carrein, Jung et Tak, 2014). Également, on remarque que les deux polarités sont importantes et utiles, elles contribuent à faire évoluer les élèves dans leur processus décisionnel. Les émotions positives ont tendance à activer le choix de carrière alors que les émotions négatives le ralentissent, mais dans tous les cas, elles permettent de faire des apprentissages, des prises de conscience ou encore de s'adapter à la situation, par des mouvements de maintien et d'ouverture. Notre recherche spécifie que les émotions négatives s'intègrent au processus décisionnel de carrière et peuvent être porteuses de solutions, alors que certaines études considèrent que les émotions négatives sont plutôt une conséquence de l'indécision de carrière associée à une détresse émotionnelle (Kulcsár, Dorbrean et Balázs, 2020 ; Walker et Peterson, 2012). On pourrait penser que si on porte attention aux émotions négatives et au mouvement qu'elles engendrent, elles participent au processus décisionnel.

Comme on l'a souligné, les émotions vécues au cours du processus décisionnel mettent en évidence certaines fonctions analysées, dont principalement 1) l'information, 2) la motivation, et 3) l'adaptation. On retrouve également ces trois fonctions dans la littérature. Les émotions informent la personne de ce qui est important pour elle (Clore et al., 2001 ; Cottraux et al., 2007 ; Greenberg et al., 2003 ; Shiota et al., 2004) et permettent une lecture rapide et condensée de la situation (Safran et al., 1991). C'est dans ce sens, qu'on constate que les émotions informent les élèves et attirent leur attention sur ce qu'ils considèrent important à leurs yeux. Elles possèdent une fonction motivationnelle incitant la personne à passer à l'action (Emde, 1984 ; Greenberg et al., 1997 ; Izard et al., 2000 ; Kotsou, 2009 ; Shiota et al., 2004 ; Young et al., 2002). À cet effet,

Philippot (2018) ajoute que les émotions motivent le comportement et peuvent donner à une personne leur pleine énergie permettant ainsi d'atteindre leur but. Les émotions agissent sur la motivation des élèves, les mobilisant en vue de réaliser leur choix de carrière, plus particulièrement les émotions positives. De plus, les émotions guident les élèves vers leur quête de bien-être, comme l'ont soulevé Kotsou (2009), Shiota et al. (2004) ainsi que Frijda (1994). Les émotions ont pour fonction l'adaptation d'une personne dans son environnement (Averill, 1994 ; Izard et al., 2000 ; Greenberg et al., 1997 ; Mikolajczak, 2009 ; Plutchik, 1984 ; Safran et al., 199 ; Scherer, 1984), à des situations auxquelles elle est appelée à faire face. Afin de clarifier leur choix de carrière, les élèves utilisent leurs émotions pour s'adapter aux différentes situations qu'ils vivent, elles les guident vers le bonheur escompté. Les trois principales fonctions relevées des émotions vécues au cours du processus émotionnel se retrouvent également dans la conception des émotions de Greenberg et al. (1997). Notre recherche permet d'approfondir la connaissance et la compréhension des émotions des élèves au cours du processus décisionnel de carrière.

L'originalité de notre recherche porte sur l'angle adopté pour l'analyse des émotions. Elle diffère des recherches antérieures qui analysent la présence d'émotions liées à l'indécision de carrière et au processus décisionnel de carrière sous les aspects pathologiques des émotions, par exemple l'anxiété ou la dépression (Nalbantoglu Yilmaz et Cetin Gunduz, 2018 ; Park, Woo, Park, Kyea et Yang, 2017 ; Saka et Gati, 2007 ; Saunders, Peterson, Sampson et Reardon, 2000). Notre recherche suggère plutôt d'analyser la contribution positive ou négative des émotions au processus décisionnel de carrière. Elle soutient la pertinence de considérer les émotions lors du processus décisionnel de carrière. Il est démontré qu'il existe des relations significatives entre toutes les émotions identifiées comme étant les plus présentes et intensément ressenties par les élèves et la

certitude qu'ils ont envers leur choix de formation postsecondaire et leur choix de carrière. De plus, notre recherche permet de préciser que la presque totalité des élèves est à l'écoute de leurs émotions lors de leur processus décisionnel de carrière. En outre, des relations de dépendance existent entre le degré d'écoute des émotions, le degré de compréhension des émotions ainsi que d'autres variables permettant de vivre avec facilité ou difficulté l'expérience de faire un choix de carrière. Il en est de même pour l'existence de liens entre les émotions et la certitude à l'égard du choix de programme de formation postsecondaire ou du choix de carrière.

Un éclairage nouveau est aussi porté sur les émotions des élèves au cours du processus décisionnel de carrière. Des informations complémentaires permettent de mieux comprendre comment les émotions sont vécues dans ce contexte. Par exemple, il fut soulevé que l'inquiétude est une émotion ressentie par les élèves lors de leur choix de carrière et que cette inquiétude est surtout liée à l'évaluation de leur capacité à réussir, de s'y plaire ainsi que leur intégration sociale au sein d'un nouvel environnement (programme, établissement). Notre recherche contribue à d'approfondir l'étude des émotions dans le contexte de la carrière en bonifiant l'état des connaissances.

3.2 L'analyse du processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière

Notre recherche se démarque des autres par son immersion au cœur du processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires. Bien que l'expérience émotionnelle vécue par les élèves est singulière, cette étude permet d'analyser particulièrement le processus émotionnel des élèves au cours du processus décisionnel de carrière. On y révèle, entre autres, que le processus émotionnel des élèves les plonge dans une période de mouvements

modulée par les émotions positives et négatives à différentes intensités les amenant ainsi à se réguler et à se mobiliser. Ces fluctuations contribuent à la progression du processus décisionnel de carrière et ont tendance à s'atténuer, s'équilibrer lorsque le choix de carrière est réalisé. Cela rejoint la conception de Levinson (1994) et Frijda (1994) qui indiquent que les émotions guident une personne dans l'atteinte potentielle de ses objectifs, de son bien-être et de sa quête de sens tout comme Greenberg et al. (1997) qui précisent que les émotions préparent et motivent les gens à préserver leur bien-être émotionnel ou à le rechercher. Dans le même sens, Zhou et Xu (2013) rapportent, dans une étude menée auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires, que le bien-être émotionnel est lié à la décision de carrière. Le processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière se présente tel un parcours empreint d'instabilité comportant une succession des hauts et des bas. Comme il a été mentionné dans les éléments de compréhension et dans le concept de l'émotivaction, les émotions positives mobilisent l'élève vers la clarification de son choix de carrière alors que les émotions négatives ont tendance à ralentir le processus décisionnel de carrière pouvant même mener à immobilité. L'élève se trouve donc à traverser des moments où il se bute à des impasses qui le perturbent émotionnellement. Ce déséquilibre est cependant constructif puisqu'il permet à l'élève de se retrouver, d'apprendre sur lui et sur ce qu'il vit, de donner un sens à son expérience et de se réguler émotivement. Comme le souligne Greenberg et al. (2003), l'être humain n'a pas seulement des émotions, il a aussi besoin d'apprendre à réguler son émotivité, et ce, même si Philippot et al. (2004) précisent que la régulation des émotions représente le défi le plus dominant de l'être humain. Selon Greenberg et al. (1997), la régulation émotionnelle se développe avec la maturation, ce qui représente un défi encore plus grand pour les élèves, qui sont aussi dans la période de l'adolescence, qui composent

avec l'intensité de leurs multiples émotions. Notre recherche spécifie que les élèves traversent une période de leur vie où les émotions sont très intenses et que ceux qui arrivent à les comprendre et à leur donner du sens ont plus de facilité à effectuer un choix de carrière contrairement à ceux pour qui leur compréhension est plus floue. Les émotions véhiculent des informations utiles à considérer lors du processus décisionnel de carrière puisqu'elles concernent la recherche d'équilibre dont les élèves en fin d'études secondaires ont besoin pour se mobiliser vers leur choix de carrière.

En concordance avec les travaux de Greenberg et al. (1997), notre recherche soutient l'importance pour les élèves de ne pas se couper de leurs émotions, mais plutôt de mettre à profit la contribution de l'émotivité et la rationalité puisque dans le processus décisionnel de carrière elles semblent faire équipe tout en étant impliqué dans l'action. Notre recherche établit également des ponts avec la théorie de l'action en contexte (Young et al., 2002, 2005) en reconnaissant, entre autres, les puissantes interrelations entre les émotions et les actions. Ces éclairages théoriques nourrissent la compréhension de l'expérience émotionnelle qui guide vers l'émergence d'une conceptualisation. L'analyse du processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière met en lumière que c'est par la présence d'une vision positive ou négative de l'avenir (accompagnés des émotions associées), d'une connexion ressentie et d'une zone de confort (liée aux émotions positives ou négatives ressenties) que les élèves arrivent à faire un choix de carrière en fin de formation secondaire générale. C'est également en se mobilisant, en expérimentant des actions qu'ils retirent de la motivation, ressentent de la cohérence et trouvent des façons de s'adapter à des situations qui composent leur processus décisionnel de carrière. Cette compréhension du processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière rejoint aussi

les composantes de l'espoir évoquées par Callina, Mueller, Buckingham et Gutierrez (2015), dont l'autorégulation intentionnelle, les attentes positives futures et la connectivité²².

Par ailleurs, la présente étude met en relief que le processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière est ponctué par des changements, voire des mutations des émotions. Les émotions vécues se transforment en changeant de nature, d'intensité et aussi de polarité. Elles surviennent, passent et disparaissent comme il est observé dans la conception du processus émotionnel de Greenberg et al. (1997). Ces modifications se produisent tout au long du processus de choix de carrière, toutefois on relève également que des élèves ressentent parfois des émotions qui perdurent pendant un certain laps de temps. À cet effet, le caractère nomade des émotions est également souligné par Vygotsky (1932 / 2003) qui indique que les émotions non réalisées continuent d'exister. Dans la conception théorique du processus émotionnel de Greenberg et al. (1997), il est stipulé que la prise de conscience de l'émotion vécue, son appropriation et son expression peuvent bloquer ou empêcher le processus émotionnel de bien s'effectuer tout comme l'achèvement du processus émotionnel permet de réguler l'émotion de façon saine et adaptative. On pourrait croire que ce cycle permettant aux émotions de se renouveler s'intègre aussi dans processus décisionnel de carrière. Les émotions dont le cycle est incomplet peuvent persister jusqu'à ce que les élèves leur attribuent une interprétation, une symbolisation qui les rend plus compréhensives. Tout comme le mentionnent ces auteurs, les gens ne peuvent contrôler

²² Traduction libre des thèmes anglais suivant : « intentional self-regulation », « positive future expectations » et « connectedness ».

entièrement leurs expériences affectives, mais ils peuvent apprendre d'elles et apprendre à les accepter pour ensuite les mobiliser. Notre recherche relève également que l'acceptation des émotions et la compréhension que les élèves en dégagent permettent au processus décisionnel de progresser vers la clarification de leur choix de carrière, surtout lorsque l'émotion migre vers une polarité plus positive.

Le processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière reconnaît la présence d'interrelations constantes entre les émotions et les actions posées. L'importance accordée aux émotions et aux actions dans le processus décisionnel de carrière abonde vers la théorie de l'action en contexte de Young et al. (2002). Toutefois, l'objet de notre recherche est orienté sur le processus émotionnel qui s'articule autour des axes de régulation et de mobilisation, alors que la théorie de l'action en contexte porte un regard approfondi sur l'action, prenant en considération ses trois dimensions (perspectives, niveaux d'organisation et systèmes d'action) et le rôle des émotions (donner du sens, réguler le comportement et motiver l'action). Bien que notre recherche ne porte pas spécifiquement sur le rôle des émotions, on remarque que non seulement les émotions motivent l'action, mais que les actions engendrent à leur tour des émotions créant ainsi un cercle herméneutique. Par ailleurs, on aborde plus particulièrement la régulation émotionnelle qui s'effectue au cours du processus décisionnel de carrière considérant qu'elle affecte également l'action. Les élèves se régulent donc sur le plan émotionnel et par les actions qu'ils posent afin de cheminer dans leur processus décisionnel de carrière. D'autres similitudes ont été observées avec la théorie de l'action en contexte de Young et al. (2002). Tout d'abord, les deux conceptions s'inscrivent dans un paradigme épistémologique constructiviste adoptant une perspective contextuelle. Elles témoignent que l'émotion est essentiellement liée à la carrière et

qu'elle y occupe une place significative. Elles indiquent que les émotions, les actions et les cognitions sont en interaction et qu'ils s'intègrent dans un environnement social. Elles soutiennent que les émotions sont motivationnelles et procurent du sens aux objectifs poursuivis. De plus, notre étude participe à l'amélioration de la représentation de l'émotion revendiquée dans le domaine de la carrière (Collin et al., 2000 ; Kidd, 1998, 2004 ; Pryor et al., 2003 et Young et al., 1997).

3.3 Les contributions de la recherche

Sur le plan scientifique, plusieurs aspects permettent de mieux comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière. En effet, cette thèse contribue à l'avancement des connaissances de différentes façons : 1) elle témoigne de l'omniprésence des émotions et de la combinaison de l'émotivité et de la rationalité au cours du processus décisionnel de carrière des élèves , 2) elle démontre que la polarité des émotions intervient dans le processus décisionnel de carrière, 3) elle soulève l'interrelation continue entre les émotions, les actions et les interactions sociales au cours du processus décisionnel de carrière, 4) elle met en valeur le principe de régulation émotionnelle et de mobilisation des élèves, 5) elle cible les composantes du processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière. Les résultats de recherche permettent de mieux comprendre les émotions vécues par les élèves lors de leur expérience de faire un choix de carrière offrant ainsi un portrait plus détaillé de la situation. De plus, les principales actions qui guident les élèves vers la clarification de leur choix de carrière tenant compte de l'expérience émotionnelle des élèves sont explicitées (s'intéresser, s'informer, constater, réfléchir, consulter et choisir). L'apport majeur de la thèse concerne la conceptualisation de l'émotivaction qui contribue à mieux comprendre

l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière qui constitue l'objectif général de la thèse. L'originalité des résultats réside aussi dans la découverte des composantes qui constituent la trame émotionnelle (vision, connexion et zone de confort) et la trame agissante (motivation, cohérence et adaptation) de l'expérience émotionnelle au cours du processus décisionnel de carrière. Cette production de savoir actualise les connaissances sur le processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière en reconnaissant que les émotions représentent une valeur ajoutée à la prise de décision relative à la carrière. Cette étude pourra éventuellement inciter d'autres chercheuses et chercheurs à mener des études complémentaires aux résultats initiés ou contribuer au développement de nouveaux outils ou de nouvelles approches dans le domaine du développement de carrière.

Sur le plan de la pratique, l'apport de cette recherche pourra être bénéfique aux conseillères et aux conseillers d'orientation. Elle peut avoir des répercussions positives principalement sur trois compétences générales du profil des compétences générales des conseillers et conseillères d'orientation (OCCOQ, 2004). Premièrement, en bonifiant l'évaluation de la situation de manière rigoureuse puisque l'approfondissement des connaissances du processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière concerne l'évaluation du fonctionnement psychologique incluant les fonctions cognitives et affectives des élèves. Elle permet une lecture plus complète de la situation. Deuxièmement, les résultats de la recherche peuvent aussi permettre de concevoir l'intervention en orientation en prenant soin de porter une attention spéciale à l'expérience émotionnelle des élèves. Cette recherche suggère aux conseillères et aux conseillers d'orientation d'offrir des pistes d'exploration et de compréhension des émotions lorsqu'ils élaborent des interventions individuelles ou de groupe. Il a été démontré dans cette étude que les élèves qui

possèdent une meilleure compréhension de leurs émotions sont aussi ceux qui ressentent une plus grande certitude de leur choix de programme de formation postsecondaire, de leur choix de carrière et qu'ils vivent l'expérience de faire un choix de carrière avec plus de facilité contrairement à ceux qui comprennent moins leurs émotions. Ces derniers éprouvent moins de certitude de leur choix de programme de formation postsecondaire, de leur choix de carrière et vivent plus difficilement leur expérience de faire un choix de carrière. La mise en place d'activités permet aux élèves de prendre contact avec les émotions qu'ils ressentent et permet de se questionner, de les explorer et d'améliorer la compréhension qu'ils en ont. Elles pourraient être bénéfique à un plus grand nombre d'élèves puisque certains d'entre eux ne considèrent pas l'option de consulter en orientation. Or, certains élèves ne sont pas en mesure de clarifier leur choix de carrière par eux-mêmes (Di Fabio et Bernaud, 2008). Dans ces cas, un accompagnement en counseling de carrière peut être requis. Dans la même veine, il serait opportun de mettre en relation l'émotivité et la rationalité lors de la conception d'intervention en orientation afin d'amener les élèves à examiner de façon plus complète leur prise de décision de carrière et à faire des choix qui sont plus satisfaisants. Puis troisièmement, pour intervenir directement, les conseillères et conseillers d'orientation peuvent explorer les émotions ressenties en accordant une attention particulière aux émotions vécues, à leur intensité et leur polarité. Ils pourraient également être attentifs aux mouvements de régulation et de mobilisation qui s'apparentent aussi aux mouvements de maintien et d'ouverture de Lecomte et Savard (2009). Les résultats de recherche ont soulevé que les émotions, surtout lorsqu'elles sont intenses, contribuent à informer les élèves de ce qui a de l'importance à leurs yeux. Les émotions positives ont tendance à mobiliser les élèves et à les motiver vers l'atteinte potentielle de leur bien-être alors que les émotions négatives peuvent présenter des pistes intéressantes à explorer pour

dénouer une impasse, un moment d'immobilité dans le processus décisionnel de carrière. D'ailleurs, Olry-Louis (2018) précise l'importance de prendre en compte l'information provenant des émotions en counseling de carrière. Cela rejoint également Domene et al. (2015) qui précisent que les émotions peuvent faciliter ou nuire à l'action dans la vie quotidienne et dans le counseling de carrière. Le concept de l'émotivaction proposé soulève que les élèves progressent dans la clarification de leur choix de carrière par la régulation émotionnelle et la mobilisation. Il serait possible que certains nœuds apparaissant en counseling de carrière soient liés à des émotions négatives qui perdurent et nécessitent une assistance afin d'amener l'élève à approfondir la compréhension qu'il a de ces émotions et le sens qu'il y attribue. La pertinence d'utiliser les émotions dans le cadre du counseling fut explorée par Greenberg et al. (2004), notamment par la thérapie basée sur les émotions. Ils affirment que l'expression de l'émotion a un effet bénéfique puisque les émotions sont impliquées dans le processus de changement et encourage une attitude d'ouverture et d'acceptation de celles-ci. Toutefois, les résultats de recherche relèvent que les émotions sont des données plus sensibles et subtiles. Les élèves discutent davantage de leur choix de carrière avec les membres de leur entourage alors qu'ils discutent moins des émotions que leur fait vivre le choix de carrière. Ils ont tendance à se confier à des gens qui ont une proximité affective avec eux et en qui ils ont confiance. Notre recherche suggère aux conseillères et aux conseillers d'orientation de porter une attention particulière à la présence qu'ils offrent aux élèves, à leur attitude d'ouverture et d'empathie, à la qualité de l'alliance de travail, en particulier au lien émotionnel. Ces éléments permettent d'avoir accès aux informations privilégiées que présentent les émotions et offrent la possibilité d'en discuter avec les élèves puisque les émotions peuvent constituer une clé d'interprétation utile à la clarification du choix de carrière lors du counseling

d'orientation. La conceptualisation proposée dans cette thèse ouvre sur une exploration plus attentivement la vision, la cohérence et la zone de confort. On pense ici à la vision qu'ont les élèves de leur avenir ou choix de carrière et de ce qui les motive, la cohérence observée et la présence de connexion avec des possibilités de choix ou des décisions intermédiaires ainsi que leur zone de confort ressentie face à un choix et l'adaptation possible leur permettant de tendre vers leur bien-être, leur l'équilibre et leur bonheur. Outre les conseillères et les conseillers d'orientation, les connaissances générées par cette thèse peuvent s'avérer utiles à d'autres intervenantes, intervenants. Notamment aux décideurs qui œuvrent au ministère de l'Éducation et qui développent des programmes d'orientation scolaire. La prise en compte du processus émotionnel dans le développement d'objectifs poursuivis et de stratégies pédagogiques par le système scolaire pourrait être axée sur la régulation émotionnelle et la mobilisation des élèves. Les élèves pourraient ainsi être plus sensibilisés au pouvoir de leurs émotions dans le processus décisionnel de carrière. Les résultats de notre recherche soulignent l'importance de proposer des actions aux élèves dans le cadre de leur cursus scolaire afin de les aider à progresser dans la clarification de leur choix de carrière, de les mener à se mettre en action et de vivre des expériences chargées d'émotions. Les intervenantes et les intervenants du milieu, comme les enseignantes et les enseignants qui collaborent à des activités d'approche orientante et qui développent des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) peuvent s'inspirer du concept d'émotivaction en proposant des actions concrètes qui invitent les élèves à être attentif à leur expérience émotionnelle. De plus, il a été soulevé par cette étude que les interactions sociales occupent une place importante dans le processus décisionnel de carrière. Les élèves pourraient être invités à mettre davantage à profit ces

interactions au sein de leur famille, l'école et la communauté tout en étant attentifs à ce que cela leur fait vivre et à en discuter plus ouvertement.

Sur le plan de la formation, il apparaît pertinent de diffuser les résultats de cette recherche auprès des spécialistes de l'orientation afin de les sensibiliser à l'analyse du processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière. Une approche réflexive à ce sujet constitue probablement une entrée en la matière intéressante à prôner dans l'optique d'offrir de la formation continue aux spécialistes de l'orientation. Un modèle d'intervention gagne à être produit et validé afin de développer une mise en application du concept de l'émotivaction et de l'exploration des composantes de la trame émotive et agissante dans le cadre du counseling de carrière. De plus, la compréhension du processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière peut s'intégrer à la formation universitaire initiale des futures praticiennes et des futurs praticiens et des futures chercheuses et des futurs chercheurs dans le domaine du développement de carrière permettant de ce fait, le déploiement et l'évolution de ce concept.

CONCLUSION

À l'aube d'une transition importante, chaque année des millions d'élèves terminent leur scolarité générale en se questionnant sur l'avenir qui les attend. Le système éducatif les incite à prendre une décision concernant la suite qu'ils veulent donner à leur formation. Les adolescentes et les adolescents sont habités fondamentalement par ce qu'il adviendra d'eux dans le futur (Beaudoin, 2007; Cannard, 2010; Guichard, 2008) tout en traversant une période où ils se trouvent en construction identitaire (Erikson, 1972; Gallant et Pilote, 2013; Kroger, 2004). Une maturation psychoaffective importante s'effectue en eux (Cannard, 2010; Greenberg, 2003) ainsi qu'une maturation cérébrale (Cassey, Getx et Galvan, 2008; Siegel, 2001; Yurgelun-Todd, 2007), alors qu'ils doivent utiliser leurs habiletés cognitives et émotionnelles leur permettant la prise de décision. Or, cette décision comporte son lot d'incertitudes et d'émotions (Mallet et al., 2005). D'ailleurs, une hypersensibilité émotionnelle est présente à l'adolescence (Ernst, et al., 2005; Van Lejiendhorst, Gunther Moor, Op de Macks, Rombouts, Westengerg et Crone, 2010) sans compter que les émotions y sont vécues avec plus d'intensité que toute autre période de la vie (Marty, 2010). Considérant que les émotions interviennent sur la prise de décision (Bechara, 2011; Berthoz 2012, 2013; Damasio, 1999, 2000; Habib, 2012; Reyna et Dougherty, 2012), il apparaît pertinent de se questionner davantage sur la présence et la participation des émotions lors du choix de carrière des élèves puisque ce sentier est peu fréquenté par la recherche dans le domaine de l'orientation. Cette thèse a donc permis de faire la lumière sur l'expérience émotionnelle des élèves au cours du processus décisionnel de carrière afin de mieux la comprendre. Une étude fut donc menée auprès d'élèves du Québec au Canada inscrits en dernière année de formation générale au

secondaire. Une méthodologie mixte a été utilisée afin de décrire les émotions et d'analyser le processus émotionnel des élèves au cours du processus décisionnel de carrière. Le modèle théorique de Greenberg et al. (1997; 2003) est mis à contribution afin de comprendre les émotions ainsi que celui de l'action en contexte Young et al. (1996; 2002; 2006) pour situer les émotions dans le processus décisionnel de carrière. Notre recherche met en perspective l'importance des émotions et du processus émotionnel dans le processus décisionnel de carrière et propose une conceptualisation innovante. Cette conclusion présente donc les apports de cette étude en tenant compte des limites qu'elle comporte, de ce qu'elle éclaire à l'égard des objectifs de recherche, des atouts dont elle dispose pour les atteindre les objectifs visés ainsi que des retombées qu'elle suscite tant sur le plan de l'orientation que de la recherche.

1. LES LIMITES DE CETTE ÉTUDE

Cette étude porte sur le processus émotionnel des élèves au cours du processus décisionnel de carrière. Or, pour expliquer ce qui se produit lorsqu'une émotion est ressentie, on doit d'abord préciser ce qu'est une émotion. La littérature consultée relève que l'émotion est un phénomène complexe à définir (Birbaumer, et al., 1993; Borod, 2000; Fonagy et al., 2002, Greenberg et al., 1987; Lazarus, 1994 et Scherer, 2000). Les conceptions diffèrent selon les approches théoriques, les auteures, les auteurs, ainsi que les multiples facettes des émotions étudiées. Certaines auteures et certains auteurs établissent des distinctions entre plusieurs composantes émotionnelles comme les émotions, les sentiments, les humeurs, les affects (Damasio, 1995, 1999; Ekman 1994; Frijda, 1994; Criggler et al., 2012; Gallo, 2012; Watson et al., 1994), alors qu'il est également observé que la terminologie désignant ces composantes émotionnelles est souvent utilisée de façon

interchangeable et sans distinction dans le domaine de la psychologie (Davidson, 1994; Pugh, 2006). Cette dernière optique fut retenue dans le cadre de notre étude. L'outil de mesure des émotions employé, qui abonde en ce sens, fut également critiqué (Ekkekakis, 2013) puisque certaines émotions mesurées ne sont pas considérées comme étant des émotions pour d'autres. Ainsi, il est possible que les résultats de recherche identifient des émotions pouvant être perçues différemment selon des conceptions théoriques.

Une autre limite concerne la posture interprétative de la doctorante qui s'inscrit dans une perspective explicative de la recherche. Bien qu'une méthodologie mixte soit utilisée, il en demeure que l'analyse qualitative occupe une place prépondérante, surtout en ce qui a trait à l'articulation d'une conceptualisation. Il est possible qu'un biais se soit glissé dans l'analyse qualitative puisque les explications produites sont ancrées dans la subjectivité et la prise de conscience individuelle (Dolbec et al., 2009) de la doctorante. De plus, comme le soulignent Paillé et al. (2008), l'analyse qualitative réfère à « un effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un ré-arrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles, globalement, compte tenu d'un problème pratique ou théorique qui préoccupe le chercheur » (p. 67), ainsi les résultats peuvent aussi être influencés par la sensibilité et l'interprétation de la doctorante.

La taille du sous-échantillon ne permet par la généralisation des résultats qualitatifs (Creswell, 2015). Bien que ce nombre fût suffisant pour l'utilisation d'une méthodologie mixte (Kvale, 1996; Onwuegbuzie et al., 2007), il est possible qu'un nombre plus élevé d'élèves aurait pu apporter d'autres éléments à considérer malgré qu'une saturation théorique ait été observée. Par ailleurs, les élèves qui composent le sous-échantillon ont ressenti certaines émotions parmi celles

qui sont les plus fréquemment et intensément ressenties lors du choix de carrière à un degré d'intensité moyen ou supérieur. Cela ne représente probablement pas la situation de tous les élèves, même si les résultats quantitatifs indiquent que 99 % des élèves de l'échantillon ont ressenti au moins une de ces émotions à ces intensités et que 88 % des élèves ont vécu entre 5 et 16 émotions lors de leur choix de carrière. Il est possible que les résultats de recherche soient peu transférables à une clientèle qui est moins à l'écoute de leurs émotions ou pas du tout comme les personnes atteintes d'alexithymie²³ ou d'autres troubles de santé mentale. D'ailleurs, Dantzer (2002) évoque que la disparition ou l'exagération des émotions est un signe de pathologie. Aucun critère d'exclusion visant à écarter de l'étude les élèves vivant des émotions de façon pathologique (ex. : anxiété généralisée) n'a été appliqué puisque l'on considère que ces élèves sont aussi présents dans la population à l'étude. Il est possible que les résultats de la recherche concernant spécifiquement ces élèves diffèrent. On aurait également pu tenir compte de l'intelligence émotionnelle des élèves considérant qu'il a été démontré qu'elle joue un rôle dans l'exploration et la prise de décision de carrière (De Fabio et al., 2009; Emmerling et al., 2003).

La collecte des données fut réalisée après que les élèves eurent pris une décision concernant la poursuite des études dans un programme de formation postsecondaire ou non au terme de leur scolarité générale au secondaire. Cette décision a été prise en tenant compte des considérations éthiques de la recherche. Nul n'était notre intention que les entrevues semi-dirigées puissent

²³ L'alexithymie correspond à une incapacité d'exprimer ses émotions ou de se les représenter de façon consciente (Bethoz, Pouga et Wessa, (2011). Il est évalué par cette auteur que 15 % de la population serait alexithymique.

influencer leur processus décisionnel de carrière ou encore affecter les élèves. Ils étaient donc plus en mesure de se distancier de l'expérience émotionnelle vécue. Ce court moment a pu altérer leurs souvenirs à partir desquels l'analyse et l'interprétation des résultats qualitatifs ont été effectuées.

Les élèves composant l'échantillon vivent dans un milieu ayant un faible niveau de défavorisation. Les résultats ne permettent pas de comparer l'expérience émotionnelle d'élèves issus d'un milieu plus défavorisé ni de prendre en considération l'aspect multiculturelle qui n'est pas présent dans l'échantillon.

La recherche s'est basée principalement sur l'expérience émotionnelle des élèves et n'a pas tenu compte de la sensibilité des conseillères et des conseillers d'orientation à l'égard de la prise en compte des émotions dans le processus décisionnel des élèves. Le portrait reflète seulement l'état de la situation des élèves, alors qu'il aurait pu être intéressant de documenter également celle des pratiques en orientation afin de constater plus complètement l'état du phénomène à l'étude.

2. CE QU'ÉCLAIRE CETTE ÉTUDE

Cette étude apporte un éclairage à différents niveaux en répondant aux objectifs de recherche, soit 1) décrire les émotions des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière et 2) analyser le processus décisionnel de carrière au cours du processus décisionnel de carrière. Ainsi, elle contribue à comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus émotionnel de carrière.

2.1 Les réponses aux objectifs de recherche

Cette étude éclaire plusieurs aspects recherchés qui ont été énoncés dans la problématique permettant de mieux comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière. Pour ce faire, on a décrit les émotions vécues par les élèves et analysé le processus émotionnel des élèves.

Les émotions vécues lors du processus décisionnel de carrière ont été répertoriées, mesurées, documentées et analysées. L'importance de certaines caractéristiques (nature, subjectivité, interrelation, intensité et polarité) et fonctions (information, motivation et adaptation) fut soulignée. De plus, des analyses ont permis de cibler l'existence de relation entre différentes variables telles que les émotions vécues, le sexe des élèves, les discussions entretenues avec différentes personnes au sujet du choix de carrière et des émotions ressenties dans ce contexte, le degré d'écoute des émotions, le degré de compréhension des émotions, l'expérience de faire un choix de carrière, puis le degré de certitude des élèves à l'égard de leur choix de programme d'études postsecondaires ainsi qu'à l'égard de leur choix de carrière.

Le processus émotionnel des élèves a été analysé par différentes méthodes utilisées. Une analyse thématique concernant les émotions a fait ressortir que le processus émotionnel des élèves de la dernière année des études secondaires est composé d'émotions positives, négatives ainsi que de la présence d'un soutien social. Cette analyse apporte des éclaircissements sur la façon dont les émotions sont vécues au cours du processus décisionnel de carrière et documente ainsi l'expérience émotionnelle des élèves. Une seconde analyse thématique a été réalisée concernant les actions qui ont été posées afin de progresser dans le processus décisionnel de carrière des élèves. Cette analyse

portait surtout sur l'expérience émotionnelle liée aux actions et a permis de mettre en lumière que les élèves utilisent leurs émotions afin de procéder essentiellement à cinq actions (s'intéresser, s'informer, constater, réfléchir, consulter et choisir). Les analyses à l'aide de catégories conceptualisantes des émotions et des actions ainsi que la construction de matrices ont permis de comprendre ce qui se produit sur le plan émotionnel lors du processus décisionnel de carrière. La mise en relation des explications et du cadre conceptuel a guidé vers une proposition de conceptualisation qui fut expliquée et discutée. L'étude a également fait émerger le concept de l'émotivaction ainsi que des composantes de la trame émotive et agissante qui sont en interaction lors du processus décisionnel de carrière.

2.2 Les atouts pour atteindre les objectifs visés

Certains atouts ont contribué à l'atteinte des objectifs poursuivis par la recherche. On y retrouve entre autres quatre principaux éléments. Le premier concerne la présence des données à la fois quantitatives et qualitatives. Le choix d'utiliser une méthodologie mixte procure une compréhension plus complète du problème de recherche (Creswell, 2014, 2015; Tashakkori et al., 2003). Les résultats de recherche qualitatifs ont permis d'enrichir les résultats quantitatifs, de les approfondir et de les compléter tout en répondant aux objectifs spécifiques de recherche. Les données et leurs analyses agissent en complémentarité (Green et al., 1989; Hanson et al., 2005). Le deuxième élément concerne les divers moyens méthodologiques mis en place afin de procéder aux analyses (analyses thématiques, analyses à partir de catégories conceptualisantes, matrices actions-émotions) et d'assurer une rigueur scientifique (triangulation des données, accord interjuges, etc.) Il a ainsi été possible de noter des thèmes récurrents, une mouvance et un

dynamisme s'installer entre ces thèmes et les catégories conceptualisantes qui ont menés vers une conceptualisation. Le troisième élément réfère aux expériences professionnelles de la doctorante ayant permis d'accéder à une richesse des descriptions des élèves facilitée par sa capacité de créer des liens rapidement et efficacement avec les élèves. Sa connaissance du milieu scolaire et de son fonctionnement a également facilité l'accès au terrain. Puis, le quatrième élément concerne la taille de l'échantillon qui laisse présager une certaine puissance statistique ainsi que la technique d'échantillonnage témoignant d'une représentativité de la population.

3. LES RETOMBÉES

Cette étude produit des retombées qui pourront être mises à profit dans le domaine de la carrière ainsi qu'au sein de la communauté scientifique. Les résultats de recherche enrichissent donc à la fois l'orientation et la recherche. Leurs contributions sont donc relevées.

3.1 Pour l'orientation

Par conséquent, les résultats de la recherche entraînent des implications dans le domaine de l'orientation. Bien qu'elle touche plus particulièrement l'orientation scolaire, il est probable qu'elle invite également les conseillères et les conseillers d'orientation œuvrant dans d'autres secteurs d'activités (ex. : l'employabilité, la réadaptation et santé mentale ainsi que la pratique privée) à se questionner sur la place qu'ils accordent aux émotions dans leurs interventions. La considération des émotions offre une piste intéressante à explorer lors de l'évaluation en orientation que ce soit par l'évaluation rigoureuse de la situation, la conception d'intervention ou l'intervention directement. Cette étude suggère aux conseillères et aux conseillers d'orientation

d'être attentifs aux émotions vécues lors du processus décisionnel de carrière et d'adopter une attitude encourageant le partage de l'expérience émotionnelle pour les clients qui sont disposés à le faire. Elle propose d'explorer la compréhension que les clientes et les clients ont de leurs émotions puisque celle-ci est liée à l'expérience de faire un choix de carrière et au degré de certitude du choix de carrière. Elle soumet la possibilité de créer un dialogue entre l'émotivité et la rationalité des clientes et des clients afin d'analyser la décision de carrière plus complètement. Elle invite à porter une attention plus particulière à l'intensité des émotions vécues au cours du processus décisionnel de carrière et de leur polarité puisqu'elles peuvent représenter une clé d'interprétation importante de leur cheminement et pourraient être mises à profit en counseling d'orientation. Puis, la recherche donne des appuis aux praticiennes et aux praticiens afin de tenir compte de la charge émotionnelle qui peut habiter les adolescentes et les adolescents lorsqu'ils consultent en orientation. Le concept de l'émotivaction contribue à améliorer la compréhension de l'expérience émotionnelle au cours du processus décisionnel de carrière et peut offrir des pistes intéressantes de développement d'interventions et d'outils guidant vers la clarification du choix de carrière. Par ailleurs, cette étude peut aussi avoir des retombées pour les intervenantes et les intervenants qui conçoivent et mettent en place des activités orientantes ou des COSP (ex. : enseignantes et enseignants, direction d'école) ou encore aux décideuses et aux décideurs (ex. : gouvernement) pour qu'ils intègrent les composantes émotionnelles au développement de programmes afin de sensibiliser les élèves au pouvoir qu'offrent les émotions dans le domaine de l'éducation et de l'orientation.

3.2 Pour la recherche

Cette étude produit de nouvelles connaissances sur le plan scientifique en examinant comment les élèves de la dernière année des études secondaires mettent à contribution leurs émotions lorsqu'ils sont amenés à prendre une décision de carrière. Bien que des auteures et des auteurs attestent que les émotions interviennent lors du processus décisionnel (Berthoz, 2012, 2013; Bath, 2005; Damasio, 1999; Mikolajczak, 2009; Masmoudi, 2010), peu de recherche porte sur la participation des émotions lors du processus décisionnel de carrière des élèves et sur l'expérience émotionnelle vécue lors de ce processus. Dans ce sens, cette recherche apporte un éclairage novateur. Elle démontre que les élèves utilisent à la fois leur émotivité et leur rationalité lors du processus décisionnel de carrière et que les émotions, les actions et les interactions sociales sont en interrelation continue. Cette étude permet de présenter et d'expliquer le processus émotionnel qui s'effectue en eux en précisant comment ils se régulent émotionnellement et se mobilisent lorsqu'ils clarifient leur choix de carrière. Elle propose la conceptualisation de l'émotivaction mettant en scène la collaboration des composantes d'une trame émotive (vision, connexion et zone de confort) et agissante (motivation, cohérence et adaptation) susceptibles d'agir sur le processus décisionnel de carrière des élèves menant vers la clarification du choix de carrière. Cette étude ouvre également la porte sur certaines pistes de recherche, dont la possibilité d'effectuer une étude comparative de l'expérience émotionnelle auprès d'une population adulte, l'influence socioémotionnelle de la mère sur le développement de carrière des adolescentes et des adolescents, l'effet de l'exploration des émotions sur le processus décisionnel de carrière ou sur le counseling de carrière ou encore la prise en compte des émotions par les conseillères et les conseillers d'orientation. Les connaissances produites, à l'égard de l'expérience émotionnelle,

pourraient aussi susciter l'intérêt de certaines disciplines connexes où la prise de décision est importante par exemple le travail social, la psychologie, la psychoéducation, les sciences infirmières ou le marketing. Bref, la présente étude met en évidence que l'expérience émotionnelle représente un terrain fertile pour la recherche et gagne à être explorée davantage. Elle présente une avenue prometteuse afin d'actualiser les connaissances dans le domaine de l'éducation et de la carrière.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agresti, A. (2018). *An introduction to categorical data analysis*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4^e éd.). Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 2004)
- Aldebert, B. et Rouzies, A. (2014). Quelle place pour les méthodes mixtes dans la recherche francophone en management ? *Management international*, 19(1), 43-60.
- Allan, N. P., Lonigan, C. J. et Phillips, B. (2015). Examining the factor structure and structural invariance of the PANAS across children, adolescents and young adults. *Journal of Personality Assessment*, 97(6), 616-625.
- Amerdzro St-Hilaire, W. (2013). *Methods of the empirical and qualitative research in social and administrative sciences*. Sarrebruck: Lambert Academic Publishing.
- Amundson, N. E. (2005). The potential impact of global changes in work for career theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 91-99.
- Andreani, F. et Lartigue, P. (2006). *L'orientation des élèves : Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Paris : Armand Colin.
- Arroba, T. (1977). Styles of decision making and their use: an empirical study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 5, 149-158.

- Averill, R. (1994). In the eyes of the beholder. Dans P. Ekman et R.J. Davidson (dir.), *The nature of emotion, fundamental questions* (p. 7-14). New York, NY: Oxford University Press.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. Dans R. Plutchik, H. Kellerman (dir.), *Emotion, theory, research and experience: Theories of emotions* (p. 305-340). New York, NY: Academic Press.
- Bacnali, F. (2006). Personality characteristics as predictors of personal indecisiveness. *Journal of Career Development*, 32(4), 320-332.
- Baende Ekungola, J.- G. (2015). *Méthodologie scientifique en sciences sociales. Un regard sur les procédés de la recherche*. Paris : Harmattan.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bandura, A., Betz, N. E., Brown, S. D., Lent, R. W. et Pajares, F. (2009). *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Québec : Septembre Éditeur.
- Bandura, A., Capra, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. et Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy on diverse spheres of functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made. The secret life of the brain*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.

- Barsics, C, Rebetez, M. M. L., Rochat, L., D'Argembeau, A. et Vander Linden, M. (2017). A french version of the balanced time perspective scale: Factor structure and relation to cognitive reappraisal. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 49(1), 51-57.
- Bath, H. (2005). Our amazing brains. *Reclaiming Children and Youth*, 14(3), 146-147.
- Beauchamp, A. (1996). *Gérer le risque, vaincre la peur*. Montréal : Bellarmin.
- Beaud, J. P. (2010). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beaud, S. et Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- Beaudoin, N. (2007). *Le sens de l'orientation : une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Bechara, A. (2011). Human emotions in decision making: are they useful or disruptive ? Dans O. Vartanian et D. R. Mandel, *Neuroscience of decision making. Contemporary topics in cognitive neuroscience series* (p. 73-95). New York, NY: Psychology Press.
- Bechara, A., Damasio, A., Damasio, H. et Lee, G. P. (1999). Different contributions of the human amygdala and ventro medial prefrontal cortex to decision making. *Journal of Neuroscience*, 19(13), 5473-5481.
- Bechara, A. Damasio, H., Tranel, D. et Anderson, S. W. (1998). Dissociation of working memory from decision making within the human prefrontal cortex. *The Journal of Neuroscience*, 18(1), 428, 437.

- Bellut, S. (2002). *Les processus de la décision : démarches méthodes et outils*. Saint-Denis-La-Plaine : AFNOR.
- Ben Mena, S. (2000). Introduction aux méthodes multicritères d'aide à la décision. *Biotechnologie, agronomie, Société et Environnement* 4(2), 83-93. Repéré à www.bib.fsagx.ac.be/base/text/v4n2/83.pdf
- Berkowitz, L. (2000). *Causes and consequences of feelings*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Berthelont, J. (2012). 1- Programmes, paradigmes, disciplines : pluralité et unité des sciences sociales. Dans Jean-Michel Berthelot éd., *Épistémologie des sciences sociales* (p. 455-519). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernard, J. (2015). Les voies d'approche des émotions : enjeu de définition et catégorisations. *Terrains / Théories*, 2. Repéré à <https://journals.openedition.org/teth/196> .
- Berrios-Allison, A. (2005). Family influences on college student's occupational identity. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 233-247.
- Berthoz, A. (2012). Bases neurales de la décision. Une approche de neurosciences cognitives. *Annales Médico-Psychologiques*, 170, 115-119.
- Berthoz, A. (2013). *La décision* (2^e ed.) . Paris : Odile Jacob (Ouvrage original publié en 2002).

- Berthoz, S., Pouga, L. et Wessa, M. (2011). Alexithymia from the social neuroscience perspective. Dans J. Decety et J. Carcioppo (dir.), *The Oxford handbook of social neuroscience*, (p. 906-934). New York, NY: Oxford University Press.
- Birbaumer, N. et Öhman, A. (1993). *The structure of emotion: psychophysiological, cognitive, and clinical aspects*. Lewiston, NY: Hogrefe and Huber.
- Blakmore, S. - J. et Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature Neuroscience*, 15(9), 1184-1191.
- Blais, A. et Durand, C. (2010). Le sondage. Dans B. Gauthier. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blustein, D. L. (1987). Decision-making styles and vocational maturity: An alternative perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 30(1), 61-71.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S. et Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career: Current status and future direction. *Journal of Vocational Behavior*, 23(3), 416-432.
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L. et Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 39-50.
- Borod, J. C. (2000). *The neuropsychology of emotion*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bouffard, L. et Lapierre, S. (1997). La mesure du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 273-316.

- Bourque, C. J., Doray, P., Mason, L. et Szczepanik, G. (2004). *Choix professionnel, carrières scolaires et production de la relève technique : Note de recherche*. Montréal : UQAM, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. Repéré à https://www.academia.edu/6105443/Note_de_recherche_Choix_professionnel_carri%C3%A8res_scolaires_et_production_de_la_rel%C3%A8ve_technique
- Bouvet, C., Grignon, C., Zachariou, Z. et Lascar, P. (2015). Liens entre le développement de la pleine conscience et l'amélioration de la dépression et de l'anxiété. *Annales Médico-Psychologiques*, 173, 54-59.
- Bowen, S. A. (2005). Decision theory. Dans R. L. Heath, *Encyclopedia of Public Relations* (p. 241-243). Sage. Repéré à www.knowledge.sagepub.com.ezproxy.usherbrooke.ca/view/publicrelations/n113.xml
- Breakwell, G. M. (2006). *Research methods in psychology*. London: Sage.
- Bregman, G. et Killen, M. (1999). Adolescent's and young adults' reasoning about career choice and the role of parental influence. *Journal of Research on Adolescence*, 9(3), 253-275.
- Brillon, M. (2006). *La pensée qui soigne : Que savons-nous du pouvoir des émotions?* Montréal : Éditions de l'Homme.
- Brillon, P. (2007). *Comment aider les victimes souffrant de stress post-traumatique*. Montréal : Les éditions Québecor.

- Brown, D. (2012). *Career information, career counseling and career development*. Boston, MA: Pearson.
- Brown, D. et Brooks, L. (1990). *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bubany, S. T., Krieschok, T. S., Black, M. D. et McKcay, R. A. (2008). College students' perspectives on their career decision making. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 177-197.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin. (Ouvrage original publié en 1989)
- Cadet, B. et Chasseigne, G. (2009). *Psychologie du jugement et de la décision : des modèles aux applications*. Bruxelles : De Boeck.
- Callanan, G. A. et Greenhaus, J. H. (1990). The career indecision of managers and professionals: development of a scale and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 37(1), 79-103.
- Callina, K. S., Mueller, M. K., Buckingham, M. H. et Gutierrez, A. (2015). Building hope for positive youth development: Research, practice and policy. Dans E.P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hillard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner et R. M. Lerner, *Promoting positive youth development*, (p. 71-94). Bloomington, IN: Springer.
- Cannard, C. (2010). *Le développement de l'adolescence : L'adolescent à la recherche de son identité*. Bruxelles : De Boeck.

- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Cashmor, E. (2008). *Sport psychology: The key concept*. New York, NY: Routledge.
- Casey, B. J., Gatz, S. et Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review* 28(1), 62-77.
- Charlesworth, W. R. et Kreutzer, M. A. (1973). Facial expressions of infants and children. Dans P. Ekman (dir.), *Darwin and facial expression: A century of research in review* (p. 91-168). New York, NY: Academic Press Inc.
- Clark, L. A. et Watson, D. (1994). Distinguishing functional from dysfunctional affective response. Dans P. Ekman, R. J., Davidson (dir.), *The nature of emotion, fundamental questions* (p. 131-136). New York, NY: Oxford University Press.
- Clore, G. L. (1994). What are the minimal prerequisites for emotion? Dans P. Ekman et R. J. Davidson (dir.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (p. 181-191). New York, NY: Oxford University Press.
- Clore, G., Gasper, K. et Garvin, V. H. (2001). Affect as information. Dans J. P. Forgas, *Handbook of affect and social cognition* (p. 121-144). Philadelphia, PA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran, L. (1991). *Life-shaping decision*. New York, NY: Peter Lang.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (Ouvrage original publié en 1977)
- Collins, R. (1984). The role of emotion in social structure. Dans K. R. Scherer et P. Ekman (dir.), *Approaches of emotion* (p. 385-396). New York, NY: Psychology Press.
- Collin, A. et Young, R. A. (2000). *The future of career*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Conklin, A. M., Dahling, J. J. et Garcia, P. A. (2013). Linking affective commitment, career self-efficacy, and outcome expectations: A test of social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 40(1), 68-83.
- Constantine, M. G., Wallace, B. C. et Kindaichi, M. M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 307-319.
- Corbin, J. et Strauss, A. (2008). *Basic of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corominas Rovira, E. (2005). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy [Nouvelles perspectives de l'orientation professionnelle pour répondre aux besoins de la société d'aujourd'hui]. *Estudios sobre Educación*, 11, 91-110.
- Cottraux, J. et Dattilio, F. M. (2007). *Thérapies cognitives et émotions : la troisième vague*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Cournoyer, L. et Lachance, L. (2014). *Le processus de prise de décision liée à la carrière des élèves de 4^e et de 5^e secondaire de la Commission scolaire de Laval*. Repéré à <http://fr.slideshare.net/louisco/cournoyer-et-lachance-2014-le-processus-de-prise-de-decision-relative-la-carriere-final>

Cournoyer, L. et Lachance, L. (2018). *L'ado en mode décision : sept profils pour comprendre et aider son choix de carrière*. Québec : Septembre éditeur.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage. (Ouvrage original publié en 2003)

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage. (Ouvrage original publié en 2007)

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. et Hanson, W. E. (2003). Advances in mixed methods research designs. Dans A. Tashakkori, et C. Teddlie (dir.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Crigler, A. N. et Marion, R. J. (2012). Measuring affect, emotion and mood in political communication. Dans H.A. Semetko and M. Scammell (dir.), *The Sage Handbook of*

- Political Communication* (p. 211-225) Thousand Oaks, CA: SAGE. Repéré à www.sage-reference.com/view/hdbk_politicalcomm/n17.xml
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Mieux vivre en maîtrisant votre énergie psychique*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Dahl, H. (1991). The key to understanding change: emotions as appetitive wishes and beliefs about their fulfillment. Dans J. Safran, L.S. Greenberg (dir.), *Emotion, psychotherapy and change* (p. 130-165). New York, NY: The Guilford Press.
- Dahl, R. (2004). Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 1-22.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason, and human brain*. New York, NY: Putnam.
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions* (M. Blanc, trad.). Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2000). The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness. San Diego, CA: A Harvest Book Harcourt.
- Dantzer, R. (2002). *Les émotions* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1988)

- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie: une valeur suprême? Essai d'anthropologie de la formation. Dictionnaire de sciences humaines et sociales*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Danvers, F. (2012). *S'orienter dans la vie: la sérendipité au travail? Dictionnaire de sciences humaines et sociales 2*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Darwin, C. (1956). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Davidson, R. J. (1994). On emotion, mood, and related affective constructs. Dans P. Ekman et R. J. Davidson (dir.), *The nature of emotion: fundamental questions* (p. 51-55). New York, NY: Oxford University Press.
- De Laurentis, G., Maino, R. et Molteni, L. (2010). *Developing, validating, and using internal ratings*. Chichester: Wiley.
- De Singly, F. (2012). *Le questionnaire, l'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Collin.
- Descartes, R. (1637/2000). *Discours de la méthode*. Paris : Flammarion.
- Di Fabio, A. et Bernaud, J. (2008). The help-seeking in career counseling. *Journal of Vocational Behavior* 72(1), 60-66.
- Di Fabio, A. et Kenny, M. E. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 19, 21-34.

- Di Fabio, A. et Palazzeschi, L. (2009). Emotional intelligence, personality traits and career decision difficulties. *Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9(2), 135-146.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L. et Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness: association with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 42-56.
- Diener, E. et Iran-Nejad, A. (1986). The relationship in experience between various types of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 1031-1038.
- Dilley, J.S. (1965). Decision-making ability and vocational maturity. *The Personnel and Guidance Journal*, 44(4), 423-427.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (p. 531-569). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Domene, J. F., Valach, L. et Young, R. A. (2015). Action in counselling: A contextual action theory perspective. Dans J. F. Domene et L. Valach (dir.), *Counseling in action*. (p. 151-166). New York, NY: Springer.
- Dosnon, O. (1996). L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25(1), 129-168.
- Ekkekakis, P. (2013). *The measurement of affect, mood, and emotion: A guide for health-behavioral research*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

- Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: a century of research in review*. New York, NY: Academic Press Inc.
- Ekman, P. et Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: fundamental questions*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V. et Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face, guidelines for research and integration of the findings*. New York, NY: Pergamon.
- Ekman, P. et Scherer, K. R. (1984). *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellsworth, P. C. (1994). Levels of thought and levels of emotion. Dans P. Ekman et R. J. Davidson (dir.), *The nature of emotion, fundamental questions* (p. 192-193). New York, NY: Oxford University Press.
- Emde, R. N. (1984). Levels of meaning for infant emotions: A biosociological view. Dans K. R. Scherer, P. Ekman (dir.), *Approaches to emotion* (p. 77-107). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emmerling, R. J., Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and the career choice process. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 153-167.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

- Ernst, M., Nelson, E. E., Jazbec, S., McClure, E. B., Monk, C. S., Leibenluft, E., Blair, J. et Pine, D. S. (2005). Amygdala and nucleus accumbens in responses to receipt and omission of gains in adults and adolescents. *NeuroImage*, 25(4), 1279-1291.
- Faber, M. H. et Maes, M. A. (2008). Issues in societal optimal engineering decision-making. *Structure and Infrastructure Engineering* 4(5), 335-351.
- Falardeau, I., Larose, S. et Roy, R. (1988). *Intégration aux études collégiales : analyse des facteurs liés au rendement scolaire*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Falardeau, I. et Roy, R. (1999). *S'orienter malgré l'indécision*. Sainte-Foy : Les Éditions Septembre.
- Fédération des cégeps (2010). *Mémoire de la fédération des cégeps au conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2006102>
- Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13, 499-531.
- Feldman, L. A. (1995). Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure of affective experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 153-166.
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Fernandez, F., Lézé, S. et Marche, H. (2008). *Le langage social des émotions: études sur les rapports au corps et à la santé*. Paris : Economica-Anthropos.

- Ferrari, L., Nota, L. et Soresi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance and Counselling*, 38(1), 61-82.
- Ferréol, G. et Deubel, P. (1993). *Méthodologie des sciences sociales*. Paris : A Colin.
- Fineman, S. (2007). Emotion. Dans *International Encyclopedia of Organization Studies* (429-434), Thousand Oaks, CA : SAGE. Repéré à www.sage-reference.com/view/psychology/n73.xml
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York, NY: Other Press.
- Fonagy, P. et Target, M. (1996). Playing with reality : I. theory of mind and the normal development of psychic reality. *International Journal of Psychoanalysis*, 77(2), 217-233.
- Forner, Y. (1998). L'évolution de l'indécision vocationnelle au cours de la scolarité secondaire. *Questions d'Orientation*, 1, 45-56.
- Forner, Y. (2001). À propos de l'indécision. *Carriérolgie*, 8(2), 214-231.
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, 3(70), 213-234.
- Fortier, C. (2003). *Les yeux grands fermés: le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthode quantitatives et qualitatives*. (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- Fortin, M.- F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation
- Fortin, M.- F., Côté, J. et Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (3^e éd.). Montréal : Chenelière éducation (Ouvrage original publié en 2006)
- Forouzan, F., Nafukho, F. et Petrides, K.V. (2018). Predicting career decision-making difficulties: The role of trait emotional intelligence, positives and negative emotions. *Frontiers in Psychologie*, 9, 1107-1113.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology* 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology, the broader and build theory of positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Frijda, N. H. (1994). Varieties of affects: emotions and episodes, moods, and sentiments. Dans P. Ekman et R. J. Davidson (dir.), *The nature of emotion, fundamental questions* (p. 59-67). New York, NY: Oxford University Press.
- Frijda, N. H., Kuipers, P. et Tershure, E. (1989). Relations between emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 212-225.
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J. (2007) Positive Psychology, Dans *21st century psychology: A reference handbook* (p. 203-210), Thousand Oaks, CA: SAGE. Repéré à www.sage-reference.com/view/organization/n150.xml
- Gallant, N. et Pilote, A. (2013). *La construction identitaire des jeunes*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gallo, L. C. (2004). *Emotions: Negative emotions and health*. Encyclopedia of Health and Behavior, (301-307).
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R. et Asulin-Perets, L. (2011). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career Indecisiveness. *Journal of Career Assessment* 19(1), 3-20.
- Gardner, M. et Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625-635.

- Gati, I (1986). Making career decisions: A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 408-417.
- Gati, I., Krausz, M. et Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526.
- Gati, I. et Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. Dans J. Athanasou et R. Van Esbroeck (dir.). *International Handbook of Career Guidance* (p. 157-185). Berlin: Springer.
- Gaudreau, P. et Blondin, J.- P. (2002). Development of a questionnaire for assessment of coping strategies employed by athletes in competitive sport settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(1), 1-34.
- Gaudreau, P., Sanchez, X. et Blondin, J.- P. (2006). Positive and negative affective states in a performance-related setting. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), 240-249.
- Gaudreault, M., Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M. et Arbour, N. (2014). *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean, Jonquière*, Rapport de recherche. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Gauthier, B. (2010). Recherche sociale. *De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2009)

- Gelatt, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology* 9(3), 240-245.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology* 36(2), 252-256.
- Gelatt, H. B. (1993). Future Sense: Creating the future. *The futurist* 27(5), 9-13.
- Gelatt, H. B. et Gelatt, C. (2003). *Creative decision making using positive uncertainty*. Boston, MA: Crisp Fifty-Minute Book.
- Germeijs, V. et De Boeck, P. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 11-25.
- Germeijs, V., Luychx, K., Notelaers, G., Goossens, L. et Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: profile of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 229-239.
- Germeijs, V., Verschueren, K. (2005). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.
- Germeijs, V. et Verschueren, K. (2009). Adolescent's career decision-making process: Related to quality of attachment to parents? *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 459-483.
- Gingras, F.- P. et Côté, C. (2010). La sociologie de la connaissance. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 19-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. et Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York, NY: Columbia University Press.
- Girouard, S. et Forest, J. (2019). A career path leading to well-being and success. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 36(1), 193-207.
- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-125). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : R. Laffont.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. Dans D. Brown (dir.), *Career choice and development* (p. 85-148). Danvers, MA: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. Dans S. D. Brown et R. W. Lent. (dir.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (p. 71-100). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, Direction générale des programmes et du développement.

Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2009). *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2012). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche, de la science et de la technologie.

Gouvernement du Québec. (2013). *Contrer le décrochage à la fin du secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2014). *Une génération aux multiples aspirations. Livre blanc sur la Politique québécoise de la jeunesse*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. (2017a). *Code civil du Québec*. Site LégisQuébec. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/CCQ-1991>

Gouvernement du Québec. (2017b). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Gouvernement du Québec. (2018). *Panorama des régions du Québec*. Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/panorama-regions-2018.pdf#page=27>

Gouvernement du Québec. (2019a). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec :*

Effectif scolaire de la formation générale des jeunes. Repéré à http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERB7P33J171532021908312~L8&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3413

Gouvernement du Québec. (2019b). *Réseau scolaire : établissements scolaires.* Repéré à

<https://prod.education.gouv.qc.ca/gdunorecherche/rechercheOrganisme.do?methode=rechercheBase&typeRecherche=base>

Gouvernement du Québec. (2019c). *Indice de défavorisation (2017-2018).* Repéré à

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

Gouvernement du Québec. (s.d). *Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.* Repéré

à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

Green, J. C., Caracelli, V. J., Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

Greenberg, L. S., Paivio, S. C. (1997). *Working with emotions in psychotherapy.* New York, NY: The Guilford Press.

- Greenberg, L. S., Rice, L. N. et Elliott, R. (1993). *Facilitating emotional change: The moment-by-moment process*. New York, NY: Guilford Press.
- Greenberg, L. S. et Safran, J. D. (1987). *Emotion in psychotherapy: Affect, cognition, and the process of change*. New York, NY: Guilford Press.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senecal, C., Larose, S. et Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy and social support. *Journal of Career Assessment* 14(2), 235-251.
- Guidano, V. F. (1991). Affective change event in cognitive therapy system approach. Dans J. Safran, L. S. Greenberg (dir.), *Emotion, psychotherapy and change* (p. 50-79). New York, NY: The Guilford Press.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'intervention constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 413-440.
- Guilbert, J. et Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Habib, M. (2012). *Influence des émotions sur la prise de décision chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte : comment le contexte socio-émotionnel et le développement des émotions contrefactuelles influencent-ils nos choix*. (Thèse de doctorat). Université Paris Descartes, France.

- Haddad, W. D. et Demsky, T. (1995). *Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques*. Paris : Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Petska, S. et Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research design in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology* 52(2), 224-235.
- Har, A. (2018). La psychothérapie de l'adolescent centrée sur les émotions. *Perspective Psy*, 57(3), 214-238.
- Harmon-Jones, C., Bastian B. et Harmon-Jones, E. (2016). Discrete emotions questionnaire: A new tool for measuring state self-reported emotions. *Plos one*, 11(8), 1-25.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Hartman, B. W., Fuqua, D.R. et Blum, C. R. (1985). A path analytic model of career indecision. *The Vocational Guidance Quarterly*, 33(3), 231-240.
- Hartung, P. J. et Blustein, D. L. (2002). Reason, intuition and social justice: Elaborating of Parsons's career decision-making model. *Journal of Counseling and Development*, 80, 41-47.
- Head, J. (1997). *Working with adolescents: Construction identity*. London: Falmer Press.

- Hess, U, Kirouac, G. (2000). Emotion expression in groups. Dans M. Lewis, J. M. Haviland Jones (dir.), *Handbook of emotions* (p. 368-381). New York, Ny: The Guilford Press.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: merging theory with practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145-155.
- Hirschi, A. (2010). Swiss adolescents' career aspirations: influences of context, age, and career adaptability, *Journal of Career Development*, 36, 228-245.
- Hischi, A. (2011). Effects of orientations ton happiness on vocational identity achievement. *The Career Development Quarterly* 59 (4), 367-378.
- Hirschi, A., Niles, S. G. et Akos, P. (2009). Engagement in adolescent career preparation: social support, personality and development of choice decidedness and congruence, *Journal of Adolescence*, 34, 173-182.
- Hogan, T. P. (2007). *Psychological Testing: a practical introduction*. New-Jersey, NJ: Wiley.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Huebner, E. S. et Dew, T. (1995). Preliminary validation of the positive and negative affect schedule with adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13, 286-293

Immordino-Yang, M. H. et Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education* 1(1), 3-10.

Institut économique de Montréal. (2008). *Portrait des écoles secondaire du Québec 2008*. Repéré à https://www.iedm.org/files/portrait08_fr.pdf

Izard, C. E. (1984). Emotion-cognition relationship and human development. Dans C. E. Izard, J. Kagan, R. B. Zajonc, *Emotions, cognition and behavior* (p. 17-37). New York, NY: Cambridge University Press.

Izard, C. E., Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of emotions* (p. 253-264). New York, NY: The Guilford Press.

Izard, C. E. et Dougherty, L. M. (1980). *A system for identifying affect expressions by holistic judgments (AFFEX)*. Newark, NJ: University of Delaware Instructional Center.

James, W. (1884/2006). *La théorie de l'émotion*. Paris : Harmattan.

Johnson-Laird, P. N. et Oatley, K. (1992). Basic emotions rationality and folk theory. *Cognition and Emotion* 6(3-4), 201-223.

John, O.P., Naumann, I.P. et Soto, C.J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big five trait taxonomie : history, measurement, and conceptual issues. Dans O.P. John, R.W. Robins et L.A. Pervin, *Handbook of personality: theory and research*. (p. 114-158). New York, NY: Guilford.

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kast, R. (2002). *La théorie de la décision*. Paris : Éditions La découverte.
- Kemper, D. (1984). Power, status and emotions: A sociological contribution to a psychological domain. Dans K. R. Scherer, P. Ekman (dir.), *Approaches to emotion* (p. 369-383). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kestenberg, E. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288.
- Kidd, J. M. (2004). Emotion in career contexts: Challenges for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 441-454.
- Kotsou, I. (2009). La compréhension des émotions. Dans M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, D. Nélis, *Les compétences émotionnelles* (p. 117-132). Paris : Dunod.
- Kramer, U et Ragama, E. (2015). Racine et place de l'approche centrée sur les émotions. Dans U. Kramer et E. Ragama *La psychothérapie centrée sur les émotions*. (p. 7-18). Elsevier Masson. Représenté à <https://www.sciencedirect->

com.ezproxy.usherbrooke.ca/book/9782294741463/la-psychotherapie-centree-sur-les-emotions

Krieshok, T. S. (1998). An anti-introspectivist view of career decision making. *The Career Development Quarterly* 46, 210-229.

Krieshok, T. S. (2001). How the decision-making literature might inform career center practice. *Journal of Career Development* 27(3), 207-216.

Krieshok, T. S., Black, M. D., McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior* 75, 275-290.

Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. New York, NY: Routledge.

Kulcsár, V., Dorbrean, A. et Balázs, R. (2020). Does it matter if I am a worrier? The effect of worry as a moderator between career decision-making difficulties and negative dysfunctional emotions. *Journal of Youth and Adolescence* 49, 549-564.

Kunst-Wilson, W. R. et Zajonc, R. B. (1980). Affective discrimination of stimuli that cannot be recognized. *Science*, 207(4430), 557-558.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lafortune, L., Daniel, M.- F., Doudin, P.- A., Pons, F. et Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lalande, A. (2016). *Relation entre la représentation de la maladie et le bien-être subjectif et psychologique, chez des patients de cancer*. (Thèse de doctorat), Université de Sherbrooke.
- Lambie, J. A. (2020). The demanding world of emotion: A gestalt approach to emotion experience. *New Ideas in Psychology*, 56, 1-13. doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100751
- Landis, T. et Christen, L. (1992). Dissociated hemispheric and stimulus effects upon affective choice and recognition. *The International Journal of Neuroscience*, 62, 81-87.
- Lang, P. J. (1994). The motivational organization of emotion: affect - reflex connections. Dans S. H. Goozen, N. E. Vandepoll, J. A. Sergeant, *Emotions: Essays on emotion theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 527-544.
- Larose, S. et Roy, R. (1993). *Les événements préoccupants des collégiens et les processus de soutien social pendant la transition secondaire-collégial*. Dans Actes du huitième colloque de l'Association pour la Recherche au Collégial (p. 105-119). Montréal : ARC.

- Laurent, J. et Ettelson, R. (2001). An examination of the tripartite model of anxiety and depression and its application to youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(3), 209-230.
- Lazarus R. (1991). Emotion theory and psychotherapy. Dans J. Safran et L. Greenberg, *Emotion psychotherapy and change* (290-301). New York, NY: The Guilford Press.
- Lazarus, R. (1994). The stable and the unstable in emotion. Dans P. Ekman et R. J. Davidson (dir.), *The nature of emotion, fundamental questions* (p. 79-85). New York, NY: Oxford University Press.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2009). *Counseling de carrière avec ses enjeux d'orientation, d'insertion, de réinsertion, d'adaptation et de réadaptation*. Document inédit.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain*. New York, NY: Touchstone Book.
- LeDoux, J. E. (2005). *Le cerveau des émotions : Les mystérieux fondements de notre vie émotionnelle*. Paris : Odile Jacob.
- LeDoux, J. E. et Phelps, E. A. (2000). Emotional networks in the brain. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of emotions*. New York, NY: Guilford Press.
- Legrain, M. (2007). *Théorie et pratique des enquêtes par questionnaire*. Liège : Edipro.
- Lent, R. W. et Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *Career Development Quarterly*, 44(4), 310-322.

- Lent, R. W. Brown, S.D. et Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. Dans D. Brown and associates, *Career choice and development* (p. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S., Alexander, M., Suthakaran, V. et Chai, C. (2002). Career choice barriers supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 61-72.
- Leventhal, H. (1984). A perceptual motor theory of emotion. Dans K. R. Scherer, P. Ekman (dir.), *Approaches to emotion* (p. 271-291). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levin K. J. et Hoffner, C. A. (2006). Adolescent's conceptions of work: What is learned from different sources during anticipatory socialization? *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 647-669.
- Levin, L. J. et Pizarro, D. A. (2006). Emotional valence, discrete emotions, and memory. Dans B. Uttil, N. Ohta et N. A. Siegenthaler, *Memory and emotion: Interdisciplinary perspectives* (p. 37-58). Malden, MA: Blackwell Pub.

- Levinson R. W. (1994). Human emotion: A functional view. Dans P. Ekman et R. J. Davidson (dir.), *The nature of emotion, fundamental questions* (p. 123-126). New York, NY: Oxford University Press.
- Lonigan, C. J., Phillips, B. M. et Hooe, E. S. (2003). Relations of positive and negative affectivity to anxiety and depression in children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 465-481.
- Long, D. (2018). Le Chi carré. Dans *Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE)* Université de Moncton, Repéré à <http://web.umoncton.ca/umcm-longd02/TheorixDownload/chi2.pdf>
- Loseke, D. R. (2013). *Methodological thinking: basic principles of social research design*. Thousands Oakes, CA: Sage.
- Lounsberry, J. W., Hutchens, T. et Loveland, J.M. (2005). An investigation of big five personality traits and career decidedness among early and middle adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 25-39.
- Lupart, J. L., Cannon, E. et Telfer, J. A. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15(1), 25-42.
- MacLean, (1990). *Les trois cerveaux de l'homme*. Paris : Robert Lafond.

- Mallet, P. et Gaudron, J. P. (2005). Émotions et transitions : problématiques et contributions empiriques internationales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(3), 287-294.
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. New York, NY: Wiley.
- Masrshall, S. K., Nelson, M., Goessling, K., Chipman, J. et Charles, G. (2015). Counseling adolescents from an action theory perspective. Dans J. F. Domene et L. Valach (dir.), *Counseling in action* (p. 197-209). New York, NY: Springer.
- Marty, F. (2010). Adolescence et émotion, une affaire de corps. *Enfances et Psy*, 49, 40-52.
- Masmoudi, S. (2010). Percept-concept-décision : les secrets d'un cheminement émotif et motivé. Dans S. Masmoudi et A. Naceur, *Du percept à la décision : intégration de la cognition, l'émotion et la motivation* (p. 53-98). Bruxelles : De Boeck.
- Masmoudi, S. et Naceur, A. (2010). *Du percept à la décision : intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mayer, J. D. et Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey et D. Sluyter. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3-31). New York, NY: Perseus Books Group.
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mikolajczak, M. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.

- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Koutsu, I., Nélis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1987)
- Miller, G. A. et Kozak, M. J. (1993). Three-systems assessment and the construct of emotion. Dans N. Birbaumer et A. Öhman (dir.), *The structure of emotion* (p. 31-47). Toronto : Hogrefe and Huber.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2020). *Les structures de concertation*. Repéré le 26 octobre 2020 à <https://www.education.gouv.fr/les-structures-de-concertation-9242>.
- Mitchell, L. K. et Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz theory. Dans D. Brown, L. Brooks et associates, *Career choice and development*. (p. 145-196). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, L. K. et Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. Dans D. Brown, L. Brooks and associates, *Career choice and development* (p. 233-280). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, L. K., Levin, A. S. et Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77 (115-124).

- Mongeau, P. et Lafortune, L. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Morse, J. (2010). Procedures and practice of mixed methods design: maintaining control, rigor and complexity. Dans A. Tashakkori et C. Teddlie (dir.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 339-352). Thousand Oaks, CA: Sage
- Murtagh, N., Lopes, P. N. et Lyons, E. (2011). Decision making in voluntary career change: An other-than-rational perspective. *The Career Development Quarterly*, 59, 249-263.
- N'Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris : Harmattan.
- Nalbantoglu Yilmaz, F. et Cetin Gunduz, H. (2018). Career indecision and career anxiety in high school students: An investigation through structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 23-42.
- Nelis, S., Bastin, M., Raes, F., Mezulis, A. et Bijttebier, P. (2016). Trait affectivity and response style to positive affect: Negative affectivity relates to dampening and positive affectivity relates to enhancing. *Personality and Individual Differences* 96, 148-154.

- Niedenthal, P., Ric, F. et Krauth-Gruber, S. (2008). *Comprendre les émotions : perspectives cognitives et psycho-sociales*. Bruxelles : Mardaga.
- Noiseux, S. (2010). Le devis de recherche qualitative. Dans M.- F. Fortin, *Fondements et étapes du processus de recherche* (p.290-314). Montréal : Chenelière Éducation.
- Norwood, S. L. (2000). *Research strategies for advanced practice nurse*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Health.
- Nota, L., Ferrari, L., Solberg, V. S. et Soresi, S. (2007). Career search efficacy, family, support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 181-193.
- Novakovic, A. et Fouad, N. (2013). Background, personal and environmental influences on the career planning of adolescent girls. *Journal of Career Development*, 40(3), 223-244.
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4. Repéré à <http://RePS.psychologie-sociale.org>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New-York, NY: McGraw-Hill.
- Nylen, D. W. (1990). *Marketing decision-making handbook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Oatley, K. et Johnson-Laird, P. N. (1987). The communication theory of emotion. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.

- Ochsner, K. N. et Schacter, D. L. (2000). A social cognitive neuroscience approach to emotion and Memory. Dans J. C. Borod (dir.), *The neuropsychology of emotion* (p. 163-193). New York, NY: Oxford University Press.
- Ordre des conseillers et conseillère d'orientation du Québec [OCCOQ]. (2004). *Le profil des compétence générales des conseillers d'orientation*. Montréal : OCCOQ.
- Ordre des conseillers et conseillère d'orientation du Québec [OCCOQ]. (2010). *Guide d'évaluation en orientation*. Montréal : OCCOQ.
- Ordre des conseillers et conseillère d'orientation du Québec [OCCOQ]. (2013a). *Guide de pratique, Orientation en formation générale des jeunes*. Montréal : OCCOQ.
- Ordre des conseillers et conseillère d'orientation du Québec [OCCOQ]. (2013b). *Guide relatif aux aspects déontologiques et réglementaires. La tenue des dossiers en orientation*. Montréal : OCCOQ.
- Office des professions du Québec (2013). *Guide explicatif du projet de loi no. 21. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec, Office des professions du Québec.
- Olry-Louis, I. (2018). Expression and management of emotions in career counseling interactions. *British Journal of Guidance and Counselling* 46(5), 616-631.
- Onwuegbuzie, A. J. et Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.

- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Osipow, S. H. et Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development* (4^e éd.) Boston, Ma: Allyn and Bacon. (Ouvrage original publié en 1968)
- Panksepp, J. (1994). The clearest physiological distinctions between emotions will be found among the circuits of the brain. Dans P. Ekman et R. J. Davidson, *The nature of emotion, fundamental questions* (p. 258-260). New York, NY: Oxford University Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Palladino, J. J., Bloom, C. M. (2007). Motivation and emotion. Dans *21^e Century psychology: A reference Handbook*, (423-433). Repéré à <http://www.sage-reference.com/view/psychology/n45.xml>
- Papez, J. W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of neurology and psychiatry* 38, 725-743.
- Paquay, Crahay et De Ketele. (2006). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Parent, G. (2016). *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Anjou : Les éditions CEC.
- Park, K., Woo, S., Park K., Kyea, J. et Yang, E. (2017). The mediation effects of career exploration on the relationship between trait anxiety and career indecision. *Journal of Career Development* 44(5), 440-452.

- Patton, W. et McMahon, M. (2014). Toward integration in career theory. Dans W. Patton et M. McMahon (dir.), *Career development and systems theory* (p.185-210). Rotterdam : Sense.
- Pelletin, D. (dir.). (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise*. Québec : Septembre éditeur.
- Peterson, G. W. Sampson, J. P. et Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Reardon, R. C. and Lenz, J. (1996). Becoming career problem solvers and decision: Cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. Dans D. Brown, L. Brooks and associates, *Career choice and development* (3^e éd.). (p. 423-475). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Petride, K.V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire. Dans C. Stough, D.H. Saklofske et J.D. Parker (dir.), *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York, NY: Springer.
- Pharand, J. et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Philippot, P. (2011). *Émotion et psychothérapie*. Wavre : Éditions Mardaga.
- Philippot, P. et Feldman, R. S. (2004). *The regulation of emotion*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

- Philipps, S. D. (1997). Toward an expanded definition of adaptive decision making. *The Career Development Quarterly*, 45, 275-287.
- Plutchik, R. (1980). *A psychoevolutionary synthesis*. New York, NY: Harper and Row Publishers.
- Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. Dans K. R. Scherer, P. Ekman (dir.), *Approaches to emotion* (p. 197-219). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Poirier, P. et Gagné, E. (1987). Vérification de la théorie des styles décisionnels de Harren lors d'un choix de carrière. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), 85-99.
- Power, M., Dalgleish, T. (2008). *Cognition and emotion: From order to disorder*. New York, NY: Psychology Press.
- Prat, M. (2006). *Processus cognitifs et émotions*. Paris : Harmattan.
- Pribram, K. H. (1984). Emotion: A neurobehavioral analysis. Dans K. R. Scherer et P. Ekman, (dir.) *Approaches to emotion* (p. 197-219). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pryor, R. G. L. (2010). A Framework for chaos theory career counselling, *Journal of Career Development*, 19 (2), 32-39.
- Pryor, R. G. L. et Bright, J. E. H. (2003). Order and chaos: A twenty-first century formulation of careers. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 121-128.

- Pryor, R. G. L. et Bright, J. E. H. (2007). Applying chaos theory to careers: Attraction and attractors. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 375-400.
- Pugh, S. D. (2006). Emotions Dans (Ed.) *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology* (p. 186-189), Thousand Oaks, CA: Sage. Repéré à www.sage-reference.com/view/organizationalpsychology/n78.xml
- QSR International (2019). *Nvivo: Le logiciel numéro 1 pour l'analyse de données qualitatives*. Repéré à <http://www.qsrinternational.com/nvivo-french>
- Raïche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des Sciences de l'éducation*, 34(2), 485-485. <https://doi.org/10.7202/19691ar>
- Reisberg, D. (2006). Memory for emotional episodes: the strengths and limits of arousal-based account. Dans B. Utzl, N. Ohta et N. A. Siegenthaler, *Memory and emotion: Interdisciplinary perspectives* (p. 15-36). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Reyna, V. et Dougherty, M. R. (2012) Paradoxes of the adolescent brain in cognition, emotion and rationality. Dans V. F. Reyna, S. B. Chapman, M. R. Dougherty et J. Confrey. *The adolescent brain: Learning, reasoning and decision making* (p. 431-436), Washington, DC: American Psychological Association.

- Rice, L. N., Greenberg, L.S. (1991). Two affective change events in client-centered therapy. Dans J. Safran, L. S. Greenberg (dir.), *Emotion, psychotherapy and change* (p. 197-226). New York, NY: The Guilford Press.
- Richardson, M. S., Meade, P., Rosbruch, N., Vescio, C., Price, L. et Cordero, A. (2009). Intentional and identity processes: A social constructionist investigation using student journals. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 63-74.
- Rimé, B. (2004). Émotion et mémoire : la rémanence des expériences émotionnelles. Dans G. Kirouac (dir.), *Cognitions et émotions* (p. 79-96). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Robertson, P. J. (2013). The well-being outcomes of career guidance. *British Journal of Guidance and Counseling* 41(3), 254-266.
- Robson, C. et McCartan, K. (2016). *Real world research*. Chichester: Wiley.
- Rogers, M. E., Creed, P. A. et Glendon, A. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: a social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132-142.
- Rojewski, J. et Hill, R. B. (1998). Influence of gender and academic risk behavior on career decision making and occupational choice in early adolescence. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3(3), 265-287.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.

- Safran, J. D. et Greenberg, L. S. (1991). *Emotion, psychotherapy, and change*. New York, NY: Guilford Press.
- Saka, N., Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior* 71(3), 340-358
- Saka, N., Gati, I. et Kelly, K. (2008). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403-424.
- Saunders, D. E., Peterson, G. W. W., Sampson, J. P. et Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 288-298.
- Savard, R. et Lecomte, C. (2020). *Counseling de carrière avec ses enjeux : orientation-réorientation, insertion-réinsertion, adaptation-réadaptation*. Document inédit.
- Sauvet, L. (2016). Bien-être subjectif et indécision vocationnelle : une comparaison interculturelle. *L'orientation scolaire et professionnelle* 45(4), 1-5.
- Sauvet, L., Carrein, C., Jung, S. et Tak, J. (2014). Rôle médiateur du bien-être dans la relation entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et l'indécision vocationnelle chez les lycéens coréens. *L'orientation scolaire et professionnelle* 43(1), 27-52.
- Savickas, M. L. (1999). The psychology of interests. Dans M. L. Savickas et A. S. Spokane, *Vocational interests* (p. 19-56). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

- Savickas, M. L. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behavior. Dans D. Brown and associates, *Career choice and development* (4e éd.). (p. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass. (Ouvrage original publié en 1984)
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. Dans S. D. Brown et R. W. Lent, *Career development and counseling: putting theory and research to work* (p. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., ... Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scherer, R. K. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. Dans K. R. Scherer et P. Ekman (dir.), *Approaches to emotion* (p. 293-317). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scherer, R. K. (1994). Toward a concept of "modal emotions". Dans P. Ekman, R. J. Davidson (dir.), *The nature of emotion, fundamental questions* (p. 25-31). New York, NY: Oxford University Press.

- Scherer, R. K. (2000). Psychological models of emotion. Dans J. C. Borod (dir.), *The neuropsychology of emotion* (p. 137-162). New York, NY: Oxford University Press.
- Servan-Schreiber, D. (2003). *Guérir : Le stress, l'anxiété et la dépression sans médicament ni psychanalyse*. Paris : Robert Laffont.
- Scott Lapour, A. et Heppner, M. J. (2009). Social class privilege and adolescent women's perceived career options, *Journal of Psychology*, 56(4), 477-494.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Teasdale, J. D. (2006). *La thérapie cognitive basée sur la pleine conscience pour la dépression : une nouvelle approche pour prévenir la rechute*. Bruxelles : De Boeck.
- Shiota, M. N., Campos, B., Keltner, D. et Hertenstein, M. J. (2004). Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships Dans P. Philippot et R. S. Feldman (dir.), *The regulation of emotion* (p. 33-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight" and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22(1), 67-94.
- Siegel, D. J. (2009). Emotion as integration, A possible answer to the question, what is emotion? Dans Fosha, D., Siegel, D. J. et Solomon, M. *The Healing Power of emotion: Affective Neuroscience, Development, and Clinical Practice*. (p. 145-171) New York, NY: W.W. Norton & Company.

- Sigaud, O. et Buffet, O. (2008). *Processus décisionnels de Markov en intelligence artificielle*. Paris : Lavoisier.
- Simard, C. (2015). *Méthodes quantitatives avancées*. Montréal : Modulo.
- Stemmler, G. (2004). Physiological processes during emotion. Dans P. Philippot, R.S. Feldman, *The regulation of emotion* (p. 33-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- St-Jean, R. (2001). *Understanding psychological research*. Toronto: Prentice Hall Canada.
- Strauss, A. et Corbin. J. (1990). *Basic of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Terrell, S. R. (2012). Mixed methods research methodologies. *The Qualitative Report*, 17(1), 254-280.
- Tomkins, S. (1962). *Affect imagery consciousness. The Positive Affect*. New York, NY: Springer.
- Tomkins, S. S (1984). Affect theory. Dans K.R. Scherer, P. Ekman, *Approaches to emotion* (p. 163-195). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trevarthen, C. (1984). Emotions in infancy: Regulators of contact and relationship with persons. Dans K. R. Scherer, P. Ekman (dir.), *Approaches to emotion* (p. 129-157). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Tsahuridu, E. E. (2009). Emotion. Dans C. Wankel (Ed.), *Encyclopedia of business in today's world* (588-590). Thousand Oaks, CA: Sage. Repéré à www.sage-reference.com/view/businesstoday/n339.xml
- Tsaousides, T. et Jome, L. (2008). Perceived career compromise, affect and work-related satisfaction in college students. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 185-194.
- Université de Sherbrooke. (2015). *Politique en matière d'éthique à la recherche avec des êtres humains*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>
- Uttl, B., Ohta, N. et Siegenthaler, A. (2006). *Memory and emotion: Interdisciplinary perspectives*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Van der Maren, J.- M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal et Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 1995)
- Van der Maren, J.- M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université (Ouvrage original publié en 1995)
- Van der Maren, J.- M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Leijendhorst, L., Gunther Moor, B., Op de Macks, Z. A., Rombouts, S. A. R. B., Westenberg, P. M. et Crone, E. A. (2010). Adolescent risky decision-making: Neurocognitive development of reward and control regions. *NeuroImage*, 51(1), 345-355.

- Vignoli, E. (2011). Les décisions d'orientation scolaire à l'adolescence : avec qui partager ses expériences émotionnelles, comment et pourquoi ? *Enfance* 4(4), 465-496.
- Vignoli, E. et Mallet, P. (2012). La peur des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnelle : structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2(94), 249-282.
- Vignoli, E., Nils, F. et Rimé, B. (2005). Partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaires (1) : l'avis du conseil de classe chez les adolescents de troisième. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(3), 323-336.
- Vygotsky, L. S. (1932/2003). Les émotions et leur développement chez l'enfant. Dans Y. Clot (dir.), *Conscience, inconscient et émotions* (p. 123-153) (G. Fernandez, trad.). Paris : La Dispute.
- Walker, J. V. et Peterson, G. W. (2012). Career thoughts, indecision, and depression. *Journal of Career Assessment* 20(4), 497-506.
- Wang, J., Vujovic, L., Barett, K. C. et Lerner, R. M. (2015). The regulation of emotion in adolescence. Dans E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S.K. Johnson, L. J. Hilliard, R. M. Hershberg, J.V. Lerner et R.M. Lerner, *Promoting positive youth development, advancing responsible adolescent development* (p.37-55). Bloomington, IN: Springer.

- Watson, D. (1988). The vicissitudes of mood measurement: Effects of varying descriptors, time frames, and response formats on measurement of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 128-141.
- Watson, D. et Clark, L. A. (1994). Emotions, moods, traits and temperaments: Conceptual distinctions and empirical finding. Dans. P. Ekman et R.J. Davidson (dir.), *The nature of emotion: fundamental questions* (p.89-93). New York, NY: Oxford University Press.
- Watson, D. et Clark, L. A. (1997). Measurement and mismeasurement of mood: Recurrent and emergent issues. *Journal of personality assessment*, 68(2), 267-296.
- Watson, D., Clark, L. A. et Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measure of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Watson, D. et Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235.
- Watson, J. C. (2011). The process of growth and transformation: Extending the process model. *Person Centred and Experiential Psychotherapy*, 10(1), 11-27.
- Watson, J. C. (2015). Emotion-Focused Psychotherapy: An alternative framework for career counseling. Dans R.A. Young, J.F. Domene et L. Valach, *Counseling and action*. New-York, NY: Springer.

- Weidman, A. C., Steckler, C. M. et Tracy, J. L. (2016). The jingle and jangle of emotion assessment: Imprecise measurement, causal scale usage, and conceptual fuzziness in Emotion Research. *Emotion* (17)2, 267-295.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Whybrow, P. (1984). Contributions from neuroendocrinology. Dans K. R. Scherer et P. Ekman, *Approaches to emotion* (p. 59-72). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, K. G. et DuFrene, T. (2008). *Mindfulness for two: An acceptance and commitment therapy approach to mindfulness in psychotherapy*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Yergeau, E. (2009). Étude sur la puissance statistique des devis de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 199-221.
- Young, R. A et Domene, J. F. (2012). Creating a research agenda in career counselling: The place of action theory. *British Journal of Guidance and Counseling*, 40(1), 15-30.
- Young, R. A. et Friesen, J.D. (1992). The intention of parents in influencing the career development of their children. *The Career Development Quarterly*, 40(3), 198-207.
- Young, R. A., Paseluikho, M. A. et Valach, L. (1997). The role of emotion in the construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76, 36-44.

- Young, R. A., Valach, L. (2005). The action-project method in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 215-233.
- Young, R. A. et Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(4), 495-509.
- Young, R. A et Valach, L. (2008). Action-theory: An integrative paradigm for research and evaluation in career. Dans J. Athanasou et R. Van Esbroeck, *International handbook of career guidance* (p. 643-658). New York, NY: Springer-Science.
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Paseluikho, M.A., Wong, Y.S, DeVries, R.J., ... Turkel H. (2001). Career development as a family project. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 190-202.
- Young, R. A., Valach L. et Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.) (3^e éd.), *Career choice and development* (p. 477-512). San Francisco, CA: Jossey-Bass. (Ouvrage original publié en 1984)
- Young, R. A., Valach, L. et Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. Dans D. Brown and associates, *Career choice and development* (p. 206-252). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Young, R. A., Valach, L. et Domene. J. F. (2015). *Counseling and Action*. New York, NY: Springer.

- Young, R. A., Valach, L., Marshall, S. K., Domene, J. F., Graham, M. D. et Zaidman-Zait, A. (2011). *Active transition to adulthood: A new approach for counseling*. New York, NY: Springer-Science.
- Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 17(1), 251-257.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35 (2), 151-175.
- Zerbe, W. J., Ashkanasy, N.M., Härtel, C.E.J. (2006). *Individual and organizational perspectives on emotion management and display*. Oxford: Elsevier JAI.
- Zhou, M. et Xu, Y. (2013). University students career choice and emotional well-being. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 243-248.
- Zucherman, M. et Lubin, B. (1985). *Multiple affective check list-revised*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Servi.

ANNEXE A. Explications du processus émotionnel, selon l’approche naturaliste et évolutionniste

Auteurs et auteurs	Explications du processus émotionnel
James (1884)	<p>C’est la production d’un comportement qui donne naissance à l’émotion (théorie de l’émotion, 1884).</p> <p>Le système nerveux automatique perçoit une modification physiologique par l’activation des viscères et l’émotion est véhiculée au cerveau qui reconnaît l’information spécifique d’une émotion.</p>
Lange (1885)	<p>Les changements corporels sont la cause de l’émotion.</p> <p>Ce processus s’opère de façon automatique.</p>
Cannon (1927)	<p>L’émotion provient du système nerveux central (théorie centrale de l’émotion), plus spécifiquement du thalamus. Le système nerveux central est supérieur au système périphérique et permet un traitement de la perception de l’émotion plus rapide. L’émotion perçue entraîne des réactions viscérales et corporelles.</p>
Papez (1937)	<p>L’émotion est perçue grâce à l’implication de l’hypothalamus, le thalamus antérieur, le gyrus singulaire et l’hippocampe. L’influx provenant d’une stimulation se dirige vers les régions limbiques du cerveau par un cheminement de boucle créant ainsi l’émotion (théorie limbique, 1937).</p>
Ekman, 1973; Ekman et al., 1972	<p>Un stimulus entraîne l’activation spontanée des muscles striés du visage et provoque une expression faciale liée à une émotion spécifique.</p> <p>Le système neuro-végétatif et le système musculaire sont impliqués dans la production d’expressions faciales en parcourant des voies précâblées.</p>
Zajonc (1980)	<p>L’émotion emprunte une voie directe et elle est produite sans la contribution nécessaire de la conscience.</p> <p>Un stimulus subliminaire active les régions temporales et pariétales du cerveau, sans toutefois reconnaître l’émotion. Le nucleus accumbens, qui se retrouve à l’intersection des structures corticales et sous-corticales, reçoit l’information qui lui est transmise par le tronc cérébral et entraîne une réponse végétative. Le siège de l’émotion réside dans le nucleus accumbens où les émotions et les préférences sont inconscientes.</p>

<p>Plutchik (1980, 1984)</p>	<p>L'émotion se construit par plusieurs classes de phénomènes (élaborations psychologiques, réorganisations nécessaires à l'adaptation de l'individu et de son environnement, les objectifs, les buts, la personnalité) qui se relient.</p> <p>Les émotions se forment par le mélange de plusieurs émotions de base et forme d'autres émotions où il est possible d'observer l'intensité, la similitude et la polarité de l'émotion (modèle multidimensionnel, 1980).</p> <p>Un stimulus externe provoque une évaluation cognitive enclenchant une réaction subjective qui s'observe par un comportement.</p>
<p>Izard (1984)</p>	<p>Un élément déclencheur crée l'émotion qui est suivie d'une action.</p> <p>Le processus émotionnel est en interrelation avec les sous-systèmes de la personnalité. Les composantes neurophysiologiques du système nerveux sont jumelées à l'activité faciale musculaire et viscérale pour créer une émotion subjective consciente (théorie différentielle de l'émotion).</p>
<p>Tomkins (1984)</p>	<p>Des expressions faciales sont contrôlées par des programmes innés affectifs qui se situent au niveau des centres sous-corticaux du cerveau. Ces programmes amplifient les expressions faciales, les réponses corporelles, musculaires et viscérales en créant des réactions physiologiques spécifiques à chaque émotion (théorie de l'amplification). L'expression faciale produite provoque des expériences émotionnelles subjectives pour l'individu qui en fait l'expérience.</p>
<p>MacLean (1990)</p>	<p>Un stimulus envoie des informations au gyrus parahippocampique qui les transmet par la suite à l'hippocampe produisant ainsi une réaction émotionnelle, le comportement.</p>

ANNEXE B. Explications du processus émotionnel, selon l'approche cognitive et
constructiviste

Auteurs et auteurs	Explications du processus émotionnel
Averill (1980)	<p>La théorie psychosociale de l'émotion prend en considération la dimension sociale du processus émotionnel.</p> <p>Un stimulus déclenche une interprétation subjective des sujets formant un groupe qui est organisée en référence à des normes sociales et des attentes. L'émotion produite est liée au contexte interpersonnel et social et non aux individus.</p> <p>La culture influence le processus émotionnel.</p>
Leventhal (1984)	<p>Les émotions sont le produit d'un système hiérarchique de niveaux multiples : le niveau sensori-moteur (activités innées), le niveau schématique (imagerie, représentations mentales, activation d'une émotion antérieure) et le niveau conceptuel (mémorisation d'épisodes émotionnels passés, intentionnalité) (Leventhal, 1980).</p> <p>Premièrement, le stimulus est reçu, interprété et codé, ce qui permet la construction d'une représentation de la situation pour l'individu. Deuxièmement, l'action est planifiée pour faire face au stimulus. Puis, troisièmement, il y a un ajustement de la cognition afin de procurer la réponse émotionnelle (Ibid., 1984).</p>
Frijda (1986)	<p>Le processus émotionnel est constitué d'un ensemble de phases qui s'influencent entre elles.</p> <p>La perception du stimulus provoque un traitement de l'information qui est analysée, codée, comparée, évaluée à la lumière des intérêts et désirs de l'individu. Chaque individu est équipé de dispositions innées lui procurant une tendance à passer à l'action. Ce traitement de l'information déclenche également des changements périphériques produisant un comportement permettant à l'émotion de s'exprimer.</p>
Scherer (1984)	<p>La vision du processus émotionnel est multidimensionnelle.</p> <p>Le processus émotionnel consiste à des séquences successives d'étapes rapides qui surviennent entre la perception de l'émotion et la production d'un comportement adaptatif à la situation vécue. Une évaluation du stimulus ou de la situation s'opère en fonction de sa perception et de la valence qui lui est attribuée. L'évaluation se poursuit face aux buts et aux intérêts que peut en retirer l'individu. Différentes possibilités sont évaluées afin de faire face au stimulus tout en considérant les répercussions possibles du comportement à émettre. Il existe également plusieurs distinctions entre les différentes émotions qui peuvent être communiquées.</p>

Lazarus (1991)	<p>Dans la théorie relationnelle, motivationnelle et cognitive, les émotions se produisent consciemment et peuvent aussi se produire inconsciemment (Lazarus, 1991).</p> <p>Le processus émotionnel est influencé par l'interaction qui existe entre une personne et son environnement. L'émotion est engendrée lorsque plusieurs éléments sont jumelés à une situation, dont la personnalité, les motivations, les croyances et les connaissances que possède un individu (Lazarus, 1994). L'individu attribue une signification émotionnelle à une situation en tenant compte de ses propres références tout en étant concerné par l'atteinte de son bien-être. Une évaluation cognitive portant sur les possibilités de gains et de perte de la personne s'effectue en lien avec ses ressources disponibles. Des ajustements, liés à l'adéquation de s'adapter à la situation en produisant une l'action envisagée, s'opèrent pour permettre à l'individu de poser une action, de produire une réponse physiologique.</p>
Lang (1994)	<p>La théorie bio-informationnelle de l'émotion indique que le processus émotionnel débute lorsqu'un stimulus vient activer des unités informationnelles interreliées qui produisent la perception spontanée d'un événement. Par la suite, l'activation d'unités adjacentes s'effectue pour accéder à un codage de la mémoire de l'émotion qui entraîne la pensée face à l'événement à laquelle la personne est exposée. Puis, la personne mettra en route un dispositif lui permettant de se mettre en action par l'expression d'un comportement, d'un mouvement physiologique et de l'apparition d'un langage.</p>
Greenberg et Paivio (1997)	<p>Le processus émotionnel est perçu comme un cycle impliquant différentes phases dans une approche intégrative de l'émotion visant à éviter le dysfonctionnement de la personne.</p> <p>La personne perçoit qu'elle vit une situation particulière à partir du niveau corporel. Elle attribue une signification à l'émotion perçue en fonction de ses expériences subjectives. L'exploration et la reconnaissance de l'émotion perçue l'amènent à avoir des pensées conscientes qui lui permettent de comprendre sa situation. Un traitement de l'information prenant en considération ses besoins, buts et désirs déclenche une réappropriation de l'émotion qui s'exprimera par la reconnaissance d'une nouvelle expérience émotionnelle qui l'aidera à vivre en harmonie avec elle-même ainsi que son environnement.</p> <p>Dans ce processus émotionnel, l'accent est mis sur le traitement cognitif et régulateur de l'émotion.</p>

ANNEXE C. Explications du processus émotionnel, selon l'approche neuroscientifique

Auteurs	Explications du processus émotionnel
Damasio (1995, 1999, 2000)	<p>Les émotions et la pensée sont unies (Damasio, 2000)</p> <p>Le processus émotionnel est produit par une activation des circuits neuronaux, des échanges biochimiques, de l'amygdale et des réactions dans l'organisme.</p> <p>Les circuits neuraux responsables de la perception de l'émotion sont présents dans le système limbique et dans certaines parties du cortex préfrontal par un mouvement vers le haut (Damasio, 1995)</p> <p>Un événement provoque une émotion brève et ponctuelle qui est évaluée inconsciemment. Ensuite, une évaluation consciente transforme l'émotion en sentiment (pensée au sujet des émotions) qui reflète des métacognitions s'exprimant par une réaction corporelle.</p>
LeDoux (2000, 2005)	<p>Le processus émotionnel se produit par deux voies distinctives qui se superposent : la voie courte et longue. La voie courte est celle qu'emprunte le stimulus lorsqu'il est directement dirigé vers le thalamus qui le transmet à l'amygdale de façon automatique et inconsciente. La voie longue réfère à la réception du stimulus par le thalamus qui l'expédie vers le cortex sensoriel préfrontal pour ensuite être reçu par l'amygdale produisant une réponse consciente.</p>
Siegel (2001, 2009)	<p>Le processus émotionnel est un processus dynamique visant à promouvoir le bien-être (perspective intégrative, Siegel, 2009).</p> <p>Le processus émotionnel est constitué de l'intégration d'un processus mental intra-individuel et d'un processus de communication interpersonnel.</p> <p>À l'intérieur de chaque individu, un processus permettant la perception de l'émotion s'opère produisant dans le cerveau un cheminement neural permettant une évaluation et un état d'éveil de l'esprit. Un flot d'énergie est ainsi créé. Le traitement de l'information de ce flot d'énergie anime la personne tout en déclenchant l'expression externe d'une émotion qui est perçue par les autres. La perception de l'émotion crée une résonance émotionnelle qui motive les gens à se mettre en action, à agir et à adopter des comportements particuliers (Siegel, 2009).</p>

ANNEXE D. Principales caractéristiques des émotions

Types	<p>Émotions primaires (Ekman et al., 1984; Johnson-Laird et al., 1992; Panksepp, 1994; Tomkins, 1962)</p> <p>Émotions secondaires (Damasio, 1999, 2000; Fineman, 2007) ou complexes (Oatley et al., 1987)</p>
Polarité	<p>Agréables, positives, adaptatives</p> <p>Désagréables, négatives ou inadaptées</p> <p>(Clore, 1994; Cottraux et al., 2007; Damasio, 2000; Fineman, 2007; Frijda, 1994; Gallagher et Lopez, 2007; Gallo, 2004; Greenberg et al., 2003, Lazarus, 1994; Pugh, 2006; Safran et Greenberg, 1991; Tsahuridu, 2009; Uttl, Ohta, et Siegenthaler, 2006)</p>
Manifestations	<p>Sur le plan biologique par des expressions faciales ou des mimiques ou des postures ou des mouvements ou des vocalisations, par la respiration ou la sudation ou les affectations viscérales, musculaires, nerveuses, neuronales ou glandulaires (Brillon, 2006; Charlesworthe et al., 1973; Damasio, 1999, 2000; Dantzer, 2002; Davidson, 1994; Ekman, 1973; Greenberg et al., 1997; Izard et Dougherty, 1980; James, 1884; Panksepp, 1994; Pribram, 1984; Whybrow, 1984)</p> <p>Sur le plan psychologique par le comportement, les cognitions et les dysfonctions psychologiques (Birbaumer et al., 1993; Greenberg et al., 1987; Greenberg et al., 1997; Lang, 1994; Safran et al., 1991; Servan-Schreiber, 2003)</p> <p>Sur le plan social, sous la forme d'une énergie sociale, d'une transformation sociohistorique, d'attitudes et de comportements des individus formant la société (Collins, 1984; Criggler et Marion, 2012; Fernadez, Lézé et Marche, 2008; Mikolajczak, 2009; Siegel, 2009)</p>
Intensité	<p>Mesurée par des analyses comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des expressions faciales (Dantzer, 2002; Ekman et al., 1972; Izard et al., 1980) • Des expressions verbales (Dantzer, 2002) • Température corporelle et taux d'oxygène (Damasio, 2000) • Imagerie numérique et outils technologiques sophistiqués (Criggler et al., 2012, Damasio, 2000) • Récits émotionnels et analyse de mots (Dantzer, 2002; Ekman et Davidson, 1994) <p>Positionnement sur des échelles de mesure de type Likert ou inventaires (Borod, 2000; Watson, Clark et Tellenger, 1988)</p>

Expériences subjectives	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientes • Inconscientes (Cottraux et al., 2007; Damasio, 1999; Greenberg et al., 1987, Greenberg et al., 1997; LeDoux, 2005; Servan-Schreiber, 2003)
Interactions	Déclenchées par le contact d'un individu à son environnement (Birbaumer et al., 1993; Borod, 2000; Ellsworth, 1994; Greenberg et al., 1997; Greenberg et al., 1987; LeDoux, 2005; Levinson, 1994; Plutchik, 1984; Safran et al., 1991)
Impacts observés	Santé humaine (Brillon, 2006; Damasio, 1999, 2000; Dantzer, 2002) Relations sociales et relations de travail (Fineman, 2012; Goleman, 1997; Greenberg et al., 1997; Mikolajczak, Quoibach, Kotsou, Nélis, 2009; Saarni, 1999; Servan-Schreiber, 2003; Tsahuridu, 2009; Zerbe, Ashkanasy et Härtel, 2006)

ANNEXE E. Le PANAS

Watson et al. (1988), version française : Gaudreau et al. (2006)²⁴

Voici des mots qui expriment différentes émotions. Lis bien chacun de ces mots et indique à quel point tu te sens **face à ton choix de carrière**, depuis le mois de septembre.

	Très peu ou pas du tout	Peu	Modérément	Beaucoup	Énormément
1. Intéressé, intéressée	1	2	3	4	5
2. Angoissé, angoissée	1	2	3	4	5
3. Excité, excitée	1	2	3	4	5
4. Fâché, fâchée	1	2	3	4	5
5. Fort, forte	1	2	3	4	5
6. Coupable	1	2	3	4	5
7. Effrayé, effrayée	1	2	3	4	5
8. Hostile	1	2	3	4	5
9. Enthousiaste	1	2	3	4	5
10. Fier, fière	1	2	3	4	5
11. Irrité, irritée	1	2	3	4	5
12. Alerte	1	2	3	4	5
13. Honteux, honteuse	1	2	3	4	5
14. Inspiré, inspirée	1	2	3	4	5
15. Nerveux, nerveuse	1	2	3	4	5
16. Déterminé, déterminée	1	2	3	4	5
17. Attentif, attentive	1	2	3	4	5
18. Agité, agitée	1	2	3	4	5
19. Actif, active	1	2	3	4	5
20. Craintif, craintive	1	2	3	4	5

²⁴ Reproduit avec l'autorisation de l'auteur.

Consignes pour la correction (Watson et al., 1988) :

Score d'émotions positives : La somme des pointages des items 1,3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17 et 19 constitue le score de la sous-échelle des émotions positives. Moyenne des scores au cours des dernières semaines : 32,0, écart type de 7. Moyenne des scores au cours de la dernière année : 36,2, écart type de 6,3.

Score d'émotions négatives : La somme des pointages des items 2, 4, 6, 7, 8,11, 13, 15, 18 et 20 constitue le score de la sous-échelle des émotions négatives. Moyenne des scores au cours des dernières semaines : 19,5, écart type de 7. Moyenne des scores au cours de la dernière année : 22,1, écart type de 6,4.

Pour obtenir le score final, il est suggéré de soustraire le score obtenu pour les émotions négatives du score obtenu pour les émotions positives.

ANNEXE F. Le questionnaire sur les émotions et le choix de carrière

CONSENTEMENT À RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE SUR L'EXPÉRIENCE ÉMOTIONNELLE DES ÉLÈVES DE LA DERNIÈRE ANNÉE DU SECONDAIRE AU COURS DU PROCESSUS DE CHOIX DE CARRIÈRE.

Chercheure principale : Vicky Prévost, c.o., Étudiante au doctorat en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Directeur de recherche : Réginald Savard, Ph. D., professeur titulaire, c.o., psychothérapeute, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Codirectrice de recherche : Liette Goyer, Ph. D., professeur titulaire, c.o., psychothérapeute, Faculté d'éducation, Université Laval

Nous t'invitons à participer à une recherche qui vise à comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du choix de carrière. Nous sollicitons ta collaboration en te demandant de répondre à différentes questions au meilleur de ta connaissance. Ce qui importe, c'est que tes réponses reflètent ta situation réelle.

En quoi consiste la participation au projet ?

Ta participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire par Internet. Le seul inconvénient lié à ta participation est le temps consacré à la passation du questionnaire, soit environ 15 minutes. Un nombre limité d'élèves sera également invité à participer à une deuxième phase de l'étude en participant à une entrevue individuelle d'environ une heure, à leur école secondaire. Ces entrevues se dérouleront du mois de mars au mois de mai 2018. Les élèves qui seront invités à participer à l'entrevue individuelle seront contactés par le biais d'un intervenant scolaire qui leur remettra un message d'information à ce sujet. L'objectif de l'entrevue sera d'approfondir certains éléments relatifs à ton choix de carrière et aux émotions vécues lors de cette expérience. À la fin du questionnaire, tu pourras indiquer ton intérêt à participer ou non à cette étape ultérieure.

Qu'est-ce que la chercheure fera avec les données recueillies ?

Pour éviter ton identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité des réponses est assurée. Une analyse globale des résultats sera effectuée. Seule l'identité des élèves qui accepteront de participer aux entrevues individuelles sera connue par un conseiller ou une conseillère d'orientation de ton école afin de faciliter le contact et le déroulement de la rencontre. Cette personne conservera ton identité confidentielle et n'aura pas accès aux réponses du questionnaire. Par la suite, les noms et prénoms des élèves apparaissant dans le questionnaire seront supprimés et remplacés par un numéro ne permettant pas l'identification des élèves. Lors

de l'analyse et la diffusion des résultats de la recherche, des noms fictifs seront utilisés afin d'éviter la possibilité d'identifier les élèves qui auront participé à l'entrevue individuelle.

Les résultats seront utilisés dans le cadre de la thèse de doctorat de l'étudiante. Ils pourront être diffusés dans des revues scientifiques et professionnelles et faire l'objet de présentations auprès de chercheurs, de professionnels et d'établissements scolaires. Les données électroniques recueillies seront conservées sur un serveur sécurisé de l'Université de Sherbrooke protégé par un mot de passe avant d'être transféré sur une base de données qui sera aussi protégée par un mot de passe. Les données seront conservées pendant une durée de dix ans. Les seules personnes qui y auront accès sont les membres de l'équipe de recherche, soit l'étudiante au doctorat, Mme Vicky Prévost ou les professeurs faisant partie de la direction de la recherche, Mme Liette Goyer et M. Réginald Savard.

Est-il obligatoire de participer ?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Tu es entièrement **libre de participer ou non**, et de t'en retirer en tout temps sans avoir à motiver ta décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices ?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, il est possible que ta participation te permette une introspection face aux émotions que tu vis en effectuant ton choix de carrière. Si tu éprouves le besoin d'en discuter, tu peux consulter un conseiller ou une conseillère d'orientation de ton école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui importe, c'est que tes réponses reflètent ta situation réelle. Les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux et qu'ils ne présentent pas plus de risque que ceux encourus par le choix de carrière. Ta collaboration est très importante puisqu'elle contribuera à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de l'orientation scolaire. Aucune compensation d'ordre financière n'est accordée pour répondre au questionnaire.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet ?

Si tu as des questions concernant ce projet de recherche, n'hésite pas à communiquer avec Vicky Prévost, c.o., par courriel à (adresse de la doctorante)

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone XXX—XXX-XXX poste XXX ou à l'adresse courriel (du comité).

J'ai lu et compris le formulaire de consentement du projet sur L'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus de choix de carrière. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux

*questions que je me posais au sujet de ce projet. En cliquant sur le bouton « **Suivant** », j'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

☐ Je consens à participer à la recherche

☐ Je consens à être recontacté pour la poursuite de l'étude

Nous te remercions pour ta disponibilité et pour ta précieuse collaboration à cette recherche!

Vicky Prévost, étudiante au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke

Réginald Savard, Ph. D., Université de Sherbrooke

Liette Goyer, Ph. D., Université Laval

TON CHOIX DE CARRIÈRE

1. Quel est ton degré de certitude à l'égard de ton choix de programme pour l'an prochain?

☐ Très faible

☐ Faible

☐ Moyen

☐ Élevé

☐ Très élevé

2. Quel est ton degré de certitude à l'égard de ton choix de carrière?

☐ Très faible

☐ Faible

☐ Moyen

☐ Élevé

☐ Très élevé

3. Comment qualifierais-tu ton expérience de faire un choix de carrière jusqu'à présent?

☐ Très difficile

☐ Difficile

☐ Ni difficile, ni facile

☐ Facile

☐ Très facile

4. Avec qui as-tu discuté de ton choix de carrière?

☐ Tes parents ou beaux-parents

☐ Ta sœur (demi-sœur), ton frère (demi-frère)

☐ Ta conseillère ou ton conseiller d'orientation

- ☐ Tes amis
- ☐ Ton enseignante ou ton enseignant
- ☐ Un membre de ton entourage (tante, oncle, grand-parent, voisine, voisin, coach, etc.)
- ☐ Autre intervenante ou intervenant de ton école (orthopédagogue, psychologue, membre de la direction, etc.)
- ☐ Tes amis
- ☐ Je n'ai pas discuté de mon choix de carrière avec quelqu'un

TES ÉMOTIONS

5. Selon toi, est-ce que tu es à l'écoute de tes émotions lorsque tu fais ton choix de carrière?

- ☐ Pas du tout
- ☐ Un peu
- ☐ Moyennement
- ☐ Beaucoup
- ☐ Tout à fait

6. Est-ce que tu as discuté des émotions que tu vis face à ton choix de carrière avec ces personnes?

- ☐ Tes parents ou beaux-parents
- ☐ Ta sœur (demi-sœur), ton frère (demi-frère)
- ☐ Ta conseillère ou ton conseiller d'orientation
- ☐ Tes amis
- ☐ Ton enseignante ou ton enseignant
- ☐ Un membre de ton entourage (tante, oncle, grand-parent, voisine, voisin, coach, etc.)
- ☐ Ta sœur (demi-sœur), ton frère (demi-frère)
- ☐ Autre intervenante ou intervenant de ton école (orthopédagogue, psychologue, membre de la direction, etc.)
- ☐ Tes amis
- ☐ Je n'ai pas discuté de mon choix de carrière avec quelqu'un

7. Selon toi, faire un choix de carrière est une décision...

- ☐ Très rationnelle (réfléchie)
- ☐ Surtout rationnelle
- ☐ Autant rationnelle qu'émotive
- ☐ Surtout émotive
- ☐ Très émotive

8. As-tu l'impression de comprendre les émotions que tu vis face à ton choix de carrière?

- ☐ Pas du tout
- ☐ Un peu
- ☐ Moyennement
- ☐ Beaucoup
- ☐ Tout à fait

ANNEXE G. Le questionnaire sociodémographique**INFORMATIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES**

1. Quel est ton âge?

- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18

2. De quel sexe es-tu?

- ☐ Féminin
- ☐ Masculin

3. Dans quel pays es-tu né(e)? _____

4. Dans quel établissement es-tu inscrit?

- ☐ École W
- ☐ École X
- ☐ École Y
- ☐ École Z

5. Dans quel profil te trouves-tu?

- ☐ Régulier
- ☐ Basketball
- ☐ Concentration anglais
- ☐ Danse
- ☐ Haltérophilie
- ☐ Hockey
- ☐ Programme d'éducation internationale
- ☐ Sports
- ☐ Théâtre

6. Quel est ton rang dans la famille?

- ☐ Je suis l'enfant le plus jeune
- ☐ Je suis, ni l'enfant le plus jeune, ni le plus vieux
- ☐ Je suis l'enfant le plus vieux de la famille

7. Quel est le niveau de scolarité le plus élevé complété par un de tes parents?

- ☐ Secondaire
- ☐ Collégial
- ☐ Universitaire
- ☐ Autre
- ☐ Je ne sais pas

8. Dans quels secteurs économiques travaille ta mère?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Administration publique | <input type="radio"/> Agriculture, foresterie, pêche et chasse |
| <input type="radio"/> Arts, spectacles et loisirs | <input type="radio"/> Autres services (sauf administrations publiques) |
| <input type="radio"/> Commerce de détail | <input type="radio"/> Commerce de gros |
| <input type="radio"/> Construction | <input type="radio"/> Extraction minière, exploitation en carrière et extraction de pétrole et de gaz |
| <input type="radio"/> Industrie de l'informatique et industrie culturelle | <input type="radio"/> Finance et assurances |
| <input type="radio"/> Fabrication | <input type="radio"/> Hébergement et services de restauration |
| <input type="radio"/> Gestion de sociétés et d'entreprises | <input type="radio"/> Services administratifs, service de soutien, services de gestion des déchets et services d'assainissement |
| <input type="radio"/> Services immobiliers et services de location et de location à bail | <input type="radio"/> Services de restauration et débit de boisson |
| <input type="radio"/> Services d'enseignement | <input type="radio"/> Soins de santé et assistance sociale |
| <input type="radio"/> Services publics | <input type="radio"/> Transport par camion |
| <input type="radio"/> Transport et entreposage | <input type="radio"/> Je ne sais pas |
| <input type="radio"/> Services professionnels, scientifiques et techniques | |
| <input type="radio"/> Autres | |

8. Dans quels secteurs économiques travaille ton père?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Administration publique | <input type="radio"/> Agriculture, foresterie, pêche et chasse |
| <input type="radio"/> Arts, spectacles et loisirs | <input type="radio"/> Autres services (sauf administrations publiques) |
| <input type="radio"/> Commerce de détail | <input type="radio"/> Commerce de gros |
| <input type="radio"/> Construction | <input type="radio"/> Extraction minière, exploitation en carrière et extraction de pétrole et de gaz |
| <input type="radio"/> Industrie de l'informatique et industrie culturelle | <input type="radio"/> Finance et assurances |
| <input type="radio"/> Fabrication | <input type="radio"/> Hébergement et services de restauration |
| <input type="radio"/> Gestion de sociétés et d'entreprises | <input type="radio"/> Services administratifs, service de soutien, services de gestion des déchets et services d'assainissement |
| <input type="radio"/> Services immobiliers et services de location et de location à bail | <input type="radio"/> Services de restauration et débit de boisson |
| <input type="radio"/> Services d'enseignement | <input type="radio"/> Soins de santé et assistance sociale |
| <input type="radio"/> Services publics | |
| <input type="radio"/> Transport et entreposage | |
| <input type="radio"/> Services professionnels, scientifiques et techniques | |

- ☐ techniques
☐ Autres

- ☐ Transport par camion
☐ Je ne sais pas

COLLABORATION ULTÉRIEURE

9. Indique ton ouverture à collaborer à la prochaine phase de l'étude (l'entrevue individuelle).
Ta réponse ne représente pas un engagement, mais plutôt un intérêt à y participer.

- ☐ J'accepte qu'on me contacte afin de me faire part de cette possibilité
☐ Je refuse qu'on me contacte pour me faire part de cette possibilité.

10. Nom et Prénom

11. Courrier électronique

Tu pourrais être contacté seulement si tu as indiqué ton ouverture à participer à la prochaine phase de la recherche à la question précédente. La confidentialité des réponses est assurée.

Merci d'avoir participé à ce projet de recherche. Ta collaboration est très appréciée!

ANNEXE H. Le guide d'entrevue semi-dirigée

Ce guide présente les thèmes à aborder lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée. Il propose des questions générales ainsi que des exemples de questions de relance visant à obtenir l'information recherchée si elle n'est pas évoquée spontanément par la personne interviewée.

Introduction

- Présentation de la chercheuse et de la recherche.
 - Remerciement d'accepter l'invitation à participer à l'entrevue individuelle.
 - Consentement libre et éclairé.
-

Thème 1 : La prise de décision de carrière

Question générale

Je t'invite à me parler du choix que tu as fait pour septembre prochain.

Exemples de questions de relance

- Depuis quand ta décision est-elle prise ?
 - Où aimerais-tu que cela te conduise dans l'avenir ?
 - Comment as-tu su que ta décision était prise ?
 - Comment s'est passée ton expérience de faire un choix ?
-

Thème 2 : Les actions posées

Question générale

Quelles sont les actions que tu as posées pour faire ce choix ?

Exemples de questions de relance

- Qu'as-tu fait pour t'aider à prendre cette décision ?
 - Y a-t-il eu des moments marquants ? Lesquels ?
 - Indiquons ensemble les actions que tu as posées afin de clarifier ton choix (chronologiquement).
 - Pour chacune des actions, nous allons prendre le temps de comprendre ce que tu vivais.
-

Thème 3 : Les émotions ressenties

Question générale

Comment te sentais-tu à chacun de ces moments ?

Exemples de questions de relance

- Quelle émotion as-tu ressentie ?
-

- Qu'est-ce qui t'a permis de constater que tu vivais cette émotion ? (signes, réflexion, etc.).
 - Comment as-tu réagi à cette émotion ? (acceptation, dénie, etc.)
 - Qu'est-ce que tu as compris de cette émotion ? (message)
-

Thème 4 : Le soutien social

Question générale

Tout au long de ta réflexion concernant ton choix, as-tu consulté des gens ? Qui ?

Exemples de questions de relance

- Est-ce que tu as discuté de la décision que tu t'apprêtais à prendre avec quelqu'un ? Si oui, qui ?
 - Leur as-tu fait part des émotions que cela te faisait vivre ?
 - Comment t'es-tu senti après en avoir discuté avec eux ?
 - Ces personnes t'ont-elles aidé à comprendre les émotions que tu vivais ? Si oui, comment ?
-

Conclusion

- Synthèse de la rencontre et validation de la compréhension des données.
 - Comment te sens-tu maintenant face à ta décision ?
 - Remise de la compensation monétaire.
 - Remerciement pour la contribution à la recherche.
-

ANNEXE I. Demande de collaboration

Nom de la directrice ou directeur de l'école

Nom de la ou du c. o.

Nom de l'établissement

Coordonnées

Objet : Invitation à participer à une recherche doctorale

Madame, Monsieur,

Je souhaite solliciter la collaboration de votre école à un projet de recherche portant sur l'expérience des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière. Il s'agit d'une recherche doctorale menée par Vicky Prévost, sous la direction du professeur Réginald Savard du département d'orientation à la Faculté de l'Université de Sherbrooke et de la professeure Liette Goyer du département des fondements et pratiques en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Il vous serait ainsi possible de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'orientation scolaire tout en permettant à vos élèves de cinquième secondaire de poser un regard sur les émotions que leur fait vivre leur choix de carrière.

La participation consiste à permettre aux élèves de répondre à un questionnaire informatisé d'une durée d'environ 15 minutes lors de la période d'admission dans un établissement postsecondaire, soit du mois de janvier à mars. Par la suite, un nombre limité d'élèves pourraient être invités à participer à une entrevue semi-dirigée avec la doctorante dans le but de comprendre leur processus émotionnel au cours du processus décisionnel de carrière. La durée approximative de cette rencontre est de 60 minutes et pourra se dérouler dans votre école pendant les mois de mars à mai.

J'aimerais vous rencontrer, si possible en compagnie d'une conseillère ou d'un conseiller d'orientation de votre établissement, pour vous présenter le projet plus en détail et s'il y a lieu, répondre à vos questions. Je communiquerai avec vous dans les jours qui suivent afin de déterminer une date de rencontre possible. Soyez assuré que vos élèves ne courent aucun risque en participant à la recherche et que le projet a été autorisé par le Comité d'éthique à la recherche de l'Université de Sherbrooke. Je vous offre mes salutations distinguées.

Vicky Prévost, c. o., étudiante au doctorat en éducation

@

XXX-XXX-XXX

ANNEXE J. Lettre d'entente de collaboration

Par la présente lettre, je consens à ce que Nom de l'école collabore au projet de recherche portant sur l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière, menée par Vicky Prévost, dans le cadre de son doctorat en éducation.

La collaboration consiste principalement à permettre aux élèves de cinquième secondaire de remplir un questionnaire autoadministré de préférence sur informatique et par la suite, que quelques élèves puissent participer à une entrevue semi-dirigée individuelle avec la doctorante. Le temps consacré à la passation du questionnaire est d'environ 15 minutes lors de la période s'étalant du début janvier à la fin février 2018. La passation doit se réaliser dans un local permettant l'utilisation d'un ordinateur ou autre appareil donnant accès à Internet. Des directives claires seront également remises à une personne-ressource en orientation qui procédera à l'encadrement de la passation dans une classe de l'école ou encore par la doctorante elle-même, selon ses disponibilités. En ce qui concerne les rencontres individuelles, elles sont d'une durée approximative de 60 minutes et seront réalisées entre le mois de mars et mai 2018. Un local permettant la confidentialité dans l'école est recherché afin de réaliser les entrevues.

LE QUESTIONNAIRE

La personne à contacter afin d'organiser la passation du questionnaire est :

_____ @

Les profils d'études des élèves de la cinquième secondaire sont les suivants :

LES RENCONTRES INDIVIDUELLES

Local : _____

- ☐ En début de journée (avant les cours) ou en fin de journée (après les cours)
- ☐ Pendant la journée de classe (durant les cours)
- ☐ Pendant une journée pédagogique
- ☐ Pendant la semaine de relâche
- ☐ Sur l'heure du dîner

La personne à contacter afin de confirmer la tenue de ces rencontres est :

_____ @

Formalités concernant la présence d'une invitée à l'école :

Les élèves sont recrutés sur une base volontaire en donnant leur consentement à participer à la recherche. Ce projet de recherche sera préalablement autorisé par le Comité d'éthique à la recherche de l'Université de Sherbrooke. L'équipe de recherche considère que les risques possibles sont minimaux et qu'ils ne présentent pas plus de risque que ceux encourus par la consultation professionnelle concernant le choix de carrière.

Aucune rémunération n'est prévue pour remplir le questionnaire alors qu'une compensation financière de vingt dollars est offerte aux élèves qui participeront à une entrevue individuelle complète.

- ☐ Nous acceptons que la compensation financière soit versée aux élèves de notre école participant à la recherche.
- ☐ Nous refusons qu'une compensation financière soit versée aux élèves de notre école participant à la recherche.

Dans le but d'informer les parents de la participation de leur enfant à la recherche, une lettre présentant le projet et décrivant l'implication des élèves dans ce processus sera acheminée à la personne-ressource de l'école afin qu'elle puisse l'expédier aux parents.

Soyez assuré que les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. Les résultats de recherche ne permettront pas l'identification des élèves participants à la recherche. La diffusion de ces résultats pourra être effectuée auprès des écoles partenaires.

_____	_____	_____
Membre de la direction	Signature	Date
_____	_____	_____
Conseillère ou conseiller d'orientation	Signature	Date
_____	_____	_____
Étudiante au doctorat	Signature	Date

Nous vous remercions pour votre collaboration nécessaire à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de l'orientation scolaire.

ANNEXE K. Consignes relatives à la passation du questionnaire

Voici quelques informations concernant la passation du questionnaire de recherche.

- Il s'agit d'un questionnaire en ligne dont la durée approximative est de 15 minutes.
- Les élèves sont invités à se rendre sur un site Internet afin de remplir le questionnaire.
- L'utilisation d'un ordinateur ou d'une tablette ainsi que l'accès à Internet sont nécessaires.
- Une présentation de l'étude est exposée tout au début du questionnaire et le consentement de l'élève est demandé afin de commencer.
- Les élèves sont libres de participer à la recherche. Un élève qui préfère ne pas participer ne doit pas subir de pression pour remplir le formulaire.
- Plusieurs éléments d'information sont présentés sous forme de questions et réponses. Il vous est possible de demander une version en format PDF des questions qui seront posées en faisant la demande à Mme Prévost par courrier électronique.
- Nous vous suggérons les étapes suivantes afin de procéder à la passation du questionnaire
 - 1) Expédier une lettre d'information aux parents
 - 2) Introduction du questionnaire aux élèves
 - 3) Aller sur le site Internet afin de remplir le questionnaire
 - 4) Remercier les participantes et les participants pour leur précieuse collaboration
- Si les élèves ont des questions, voici une liste de réponses à leur donner :

FOIRE AUX QUESTIONS

Est-ce que mes réponses sont importantes ou si je peux écrire n'importe quoi ?

Non, tu dois répondre sérieusement au questionnaire. Il est préférable de ne pas répondre au questionnaire plutôt que de fournir des réponses erronées qui ne représente pas ta situation.

Qu'est-ce que je fais si je trouve que certaines émotions n'ont pas rapport ?

Il est possible que certaines émotions te semblent moins liées au choix de carrière. Réponds tout de même à toutes les questions en utilisant le chiffre qui correspond le mieux à ta situation.

Que signifie être hostile face à son choix de carrière?

C'est de ressentir de l'opposition ou du ressentiment.

Quelle est la différence entre mon choix de programme et mon choix de carrière ?

Ton choix de programme réfère au titre du programme dans lequel tu comptes faire ton admission pour l'an prochain (ex. : DEC en sciences de la nature ou DEP en mécanique automobile). Ton choix de carrière concerne ce que tu aimerais faire plus tard comme profession (ex. : journaliste, designer d'intérieur).

Que représente mon degré de certitude ?

C'est le niveau auquel tu considères que tu es certain de ton choix.

Que signifie être à l'écoute de ses émotions ?

C'est d'être en contact avec les émotions qui t'habitent, celles que tu ressens.

Que signifie une décision rationnelle ?

C'est une décision qui te demande de réfléchir, de penser avec ta tête.

Que signifie une décision émotive ?

C'est une décision que tu prends avec ton cœur, qui est teinté des émotions que tu vis.

Que signifie « surtout rationnelle » ou « surtout émotive » ?

Cela indique que selon toi, c'est une décision qui est un peu plus rationnelle qu'émotive ou le contraire.

Est-ce que je vais recevoir de l'argent en répondant au questionnaire ?

Non, aucune compensation financière n'est prévue pour répondre au questionnaire.

Est-ce que je vais recevoir de l'argent si je participe à une entrevue individuelle avec la chercheuse ?

Oui, un montant de 20 dollars te sera remis à la fin de l'entrevue pour compenser le temps que tu auras accordé pour la recherche et ta disponibilité malgré ton horaire de la journée.

Si j'indique mon ouverture à participer à la prochaine phase de l'étude, serais-je contacté ?

Pas nécessairement, une procédure d'échantillonnage sera utilisée afin de sélectionner les élèves qui participeront aux rencontres individuelles. Seulement quelques élèves (possiblement autour d'une dizaine pour l'ensemble des écoles) seront invités à participer aux entrevues.

Si j'indique mon ouverture à participer à la prochaine phase de l'étude, puis-je refuser si l'on me contacte ?

Oui, tu pourras alors valider ton intention de participer ou non aux entrevues ainsi que de confirmer ta disponibilité aux moments proposés.

Quand auront lieu les entrevues individuelles ?

Au mois de mars et avril de l'année en cours, à ton école secondaire selon un horaire proposé.

Voici une suggestion d'introduction au questionnaire qui peut être lu aux élèves:

INTRODUCTION

Nous te demandons de ta collaboration afin de participer à une recherche doctorale visant le développement des connaissances dans le domaine de l'orientation scolaire. Nous avons besoin d'information provenant d'élèves de 5^e secondaire qui se trouvent actuellement à l'étape de faire un choix de carrière en dernière année du secondaire. Puisque ton école a été sélectionnée pour la recherche, nous te demandons ton aide.

Ta participation consiste à répondre à un court questionnaire informatisé. Au tout début, nous te demandons ton consentement à participer à la recherche, puis une échelle de mesure des émotions vécues face à ton choix de carrière est proposée. Par la suite des questions concernant ton choix de carrière, tes émotions et des informations sur ta situation te seront posées.

Il est important de répondre à toutes les questions au meilleur de ta connaissance jusqu'au message t'indiquant que tes réponses ont été enregistrées avec succès.

Ton implication est grandement appréciée!

*Pour rendre accessible le questionnaire, il faut prévoir mettre le document « **Accès au questionnaire** » à la disposition des élèves. Ils n'auront qu'à cliquer sur le lien hypertexte proposé qui se trouve également à l'adresse suivante : <https://www...>*

Voici une suggestion de remerciement :

REMERCIEMENTS

Nous te remercions pour ta précieuse collaboration. Grâce à tes réponses, il sera possible d'en savoir plus sur l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière.

Pour toutes questions concernant la recherche ou la passation du questionnaire, n'hésitez pas à contacter l'étudiante par courriel @ ou par téléphone au (XXX) XXX-XXXX.

L'équipe de recherche vous offre ses sincères remerciements pour votre collaboration essentielle à la recherche !

ANNEXE L. Consentement libre et éclairé (phase 2)

CONSENTEMENT À PARTICIPER À L'ENTREVUE PORTANT SUR L'EXPÉRIENCE ÉMOTIONNELLE DES ÉLÈVES DE LA DERNIÈRE ANNÉE DU SECONDAIRE AU COURS DU PROCESSUS DE CHOIX DE CARRIÈRE.

Chercheure principale : Vicky Prévost, c.o., étudiante au doctorat en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Directeur de recherche : Réginald Savard, Ph. D., professeur titulaire, c.o., psychothérapeute, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Codirectrice de recherche : Liette Goyer, Ph. D., professeur titulaire, c.o., psychothérapeute, Faculté d'éducation, Université Laval

Tu es invité à participer à une recherche qui vise à comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du choix de carrière.

En quoi consiste la participation au projet ?

Ta participation à ce projet de recherche consiste à répondre à des questions ouvertes lors d'une entrevue individuelle avec Mme Prévost, étudiante au doctorat. L'objectif de l'entrevue est d'approfondir certains éléments concernant ta décision de carrière, les actions que tu as posées ainsi que les émotions que tu as ressenties. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui importe c'est de répondre selon ta propre expérience. Pour les fins de la recherche, l'entrevue sera enregistrée sur support audio. Bien que l'étudiante au doctorat soit également conseillère d'orientation, cette entrevue est axée sur ton expérience émotionnelle au cours de ton choix de carrière et non sur ton orientation scolaire. Elle ne vise donc pas à valider ton choix de carrière, mais plutôt à participer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'orientation scolaire. Le seul inconvénient lié à ta participation est le temps consacré à la recherche, soit environ 60 minutes.

Qu'est-ce que la chercheure fera avec les données recueillies ?

Les données recueillies lors de l'entrevue sont traitées de manière **entièrement confidentielle**. Pour éviter ton identification comme personne participante à cette recherche, des noms fictifs seront utilisés lors de l'analyse et la diffusion des résultats. Les données seront conservées de façon confidentielle et sécuritaire, protégées par un mot de passe et les seules personnes qui y auront accès sont les membres de l'équipe de recherche. Elles seront conservées pendant une durée de dix ans. Les résultats seront utilisés dans le cadre de la thèse de doctorat de l'étudiante. Ils pourront être diffusés dans des revues scientifiques et professionnelles et faire l'objet de présentations auprès de chercheurs, de professionnels et d'établissements scolaires.

Est-il obligatoire de participer ?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Tu es entièrement **libre de participer ou non**, et de t'en retirer en tout temps sans avoir à motiver ta décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices ?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, il est possible que ta participation te permette une introspection face aux émotions que tu vis en effectuant ton choix de carrière. Si tu éprouves le besoin d'en discuter, tu peux consulter un conseiller ou une conseillère d'orientation de ton école. Les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux et qu'ils ne présentent pas plus de risque que ceux encourus par le choix de carrière. Ta collaboration est très importante puisqu'elle contribuera à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de l'orientation scolaire. Lorsque l'entrevue sera complétée, tu recevras une compensation financière symbolique de vingt dollars pour le temps, les efforts et la disponibilité que tu auras consacrés à cette recherche.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet ?

Tu es libre de poser toutes questions concernant ce projet de recherche.

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant tes droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si tu as des commentaires à formuler, tu peux communiquer avec ce comité au numéro de téléphone XXX-XXX-XXX poste XXXX ou à l'adresse courriel (du comité)

J'ai lu et compris le formulaire de consentement du projet sur L'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus de choix de carrière. La chercheuse a pris soin de m'expliquer son contenu et de s'assurer de ma compréhension au moment de la rencontre avant de commencer l'entrevue individuelle. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

 Prénom, Nom de l'élève

 Signature

 Date

 Prénom, Nom de la chercheuse

 Signature

 Date

Vicky Prévost, étudiante au doctorat, c.o., @ (XXX) XXX-XXXX
 Réginald Savard, Ph. D., Université de Sherbrooke
 Liette Goyer, Ph. D., Université Laval

ANNEXE M. Définitions des catégories conceptualisantes

Titres des catégories	Validation des catégories des émotions
Appréhension négative	<p><i>Définition</i> Perception, inquiétude qu'une situation redoutée survienne.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagination de conséquences négatives; • Présence d'émotion négative; • Pressentiment face à l'avenir. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilité émotionnelle; • Compréhension de la situation; • Capacité d'anticipation.
Approbation interpersonnelle	<p><i>Définition</i> Ressenti émotionnel signifiant que les gens à qui l'élève a présenté son projet de carrière approuvent ou non la décision prise.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partage du projet; • Rétroaction formulée par autrui; • Interprétation de la réaction des gens. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relations interpersonnelles; • Capacité d'expression; • Être à l'écoute des autres.
Aspirations professionnelles menacées	<p><i>Définition</i> Mise en danger d'un désir, d'une intention ou d'un but professionnel.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Éveille une certaine détresse; • Point de bascule des ambitions; • Idéal compromis. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rêve ou souhait envers le futur sur le plan professionnel; • Hypothèse d'échec possible; • Incertitude.

Attrance spontanée	<p><i>Définition</i> Se sentir attiré, intrigué naturellement par un sujet, un domaine professionnel ou une profession.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qui éveille une curiosité; • Caractérisé par une soif de découverte; • Suscite le désir de s'approcher intuitivement. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Attitude d'ouverture à son environnement; • Être à l'écoute de ses intérêts; • Empreint de sincérité.
Calme apaisant	<p><i>Définition</i> Moment paisible, exempt d'agitation guidant vers une certaine sérénité concernant le choix de carrière.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Repos émotionnel; • Sentiment de sécurité; • Attitude confiante. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir vécu une certaine agitation; • Absence de menace; • Zénitude relative au choix.
Désir de persévérance	<p><i>Définition</i> Souhait de poursuivre avec ténacité, à s'engager dans une voie ou vers l'atteinte d'un objectif de carrière malgré la possibilité de résistances ou d'obstacles.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Détermination à atteindre un objectif; • Évaluation et considération des gains à obtenir; • Maintien de la motivation à accomplir une tâche. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un objectif; • Réussite visée; • Visualisation du résultat final.

Engouement motivationnel	<p><i>Définition</i> Vivre des émotions provoquant de l'excitation, de l'enthousiasme à aller de l'avant vers l'atteinte d'un objectif.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Déclenchement d'émotions positives; • Avoir hâte de découvrir, d'explorer ou d'approfondir; • Se sentir interpellé à réaliser un projet pour son avenir. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un projet; • Désir de s'investir personnellement; • Intensité de l'intérêt.
État de bien-être	<p><i>Définition</i> Sensation agréable et positive, exempte de tracas.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un sentiment de satisfaction, de plénitude; • Éveil des émotions positives; • Est relatif au bonheur de la personne. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Affecte la personne émotionnellement; • Appréciation élevée du moment.
État d'inconfort	<p><i>Définition</i> Sensation désagréable et négative créant un malaise, des soucis.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un sentiment d'insatisfaction, d'opposition; • Éveil des émotions négatives; • Éprouver du mécontentement. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Affecte la personne émotionnellement; • Comporte des irritants.
Étincelle pivotante	<p><i>Définition</i> Éclairage momentané indiquant une autre alternative, une nouvelle piste possible.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Émergence d'une solution potentielle; • Lucidité soudaine. • Autre perspective présentée. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Problème à résoudre; • Changement de direction.

Éveil émancipateur	<p><i>Définition</i> Apparition ou révélation d'une possibilité de se développer positivement, de s'actualiser permettant de grandir ou de se sentir libre.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilité à une opportunité de développement; • Alerte significative pour la personne; • Se rapporte à une évolution possible. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Désir d'accomplissement; • Respect de soi.
Incompréhensibilité expérientielle	<p><i>Définition</i> Difficulté à percevoir, interpréter et dégager l'expérience vécue.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Incompréhension de la situation; • Difficulté à saisir les signaux captés; • Perte de sens. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Être exposé à une expérience; • Capacité d'introspection.
Libération de tension	<p><i>Définition</i> Soulagement entraînant le relâchement d'une tension ou d'une pression ressentie.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduction d'une charge émotionnelle; • Déclin des préoccupations; • Retour à un état plus décontracté. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tension perceptible; • Modification considérable.
Myopie vocationnelle	<p><i>Définition</i> Ne pas voir ou voir difficilement le futur en ce qui concerne la carrière.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objectif de carrière inexistant ou flou; • Peu ou pas préoccupé par le choix de carrière; • Difficulté à se projeter dans l'avenir. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix de carrière attendu; • Direction faible ou absente; • Écart entre le moment présent et le futur.

Période de latence	<p><i>Définition</i> Moment marqué par l'absence ou la faiblesse du ressenti émotionnel à l'égard du choix de carrière.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervalle de temps; • Moment d'arrêt du développement de carrière; • En état de dormance émotionnelle. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas d'échéance formelle; • Pas de fluctuations enregistrées; • État temporaire.
Perte de repères	<p><i>Définition</i> Diminution ou disparition des repères, des ancrages ou d'indices servant à se situer sur le plan personnel, émotionnel, informationnel ou vocationnel.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sentir perdu, confus; • État de vulnérabilité; • Rechercher des éléments identificatoires. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Système de repérage déjà établi; • Remise en question; • Indications moins perceptibles.
Perturbation émotionnelle	<p><i>Définition</i> Variation des émotions créant un certain déséquilibre chez l'élève sur une certaine période de temps.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présence d'émotions multiples; • Période de dérangement; • Qui affecte émotionnellement l'élève. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressentir des émotions; • Difficultés d'autorégulation; • État temporaire.

<div> Providence espérée </div>	<p><i>Définition</i> Désir qu'une solution apparaisse d'elle-même, de façon fortuite.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Souhait intime d'une résolution de problème; • Sans effort, recherche ou action; • Survient de façon imprévue. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Croyance en l'état de providence; • Désengagement dans une décision; • Attitude passive.
<div> Trajectoire naissante </div>	<p><i>Définition</i> Trajet, ébauche ou ligne directrice relative à la carrière qui semble surgir sans toutefois se confirmer.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Émergence d'une idée pouvant être transposée dans la sphère professionnelle; • Impression que cette voie est compatible envers soi; • N'a pas le caractère définitif. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspiration professionnelle présente; • Évaluation probable de la réalisation du projet de carrière.
<div> Urgence imminente </div>	<p><i>Définition</i> Empressement d'agir ressenti, pression indiquant une nécessité d'agir bien rapidement.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Désir de prendre une bonne décision; • Obligation de choisir; • Enjeux à assumer. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Échéance fixe; • Importance de la décision; • Inquiétudes soulevées.

Titres des catégories	Validation des catégories des actions
Accompagnement éclairant	<p><i>Définition</i> Discuter, échanger avec une ou des personnes permettant à l'élève de réaliser, de comprendre des éléments susceptibles d'éclairer la situation.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partage de l'expérience avec autrui; • Hésitation face à une situation; • Progression réflexive. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouverture à l'autre; • Attitude de réceptivité; • Relation de confiance.
Acquisition adaptative	<p><i>Définition</i> Acquérir, s'approprier des qualités, habiletés ou compétences émergentes permettant de s'adapter à une situation.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compétence émergente; • Réceptivité de l'élève exposé à une expérience; • Adaptation permise grâce au développement d'aptitude. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'adaptation; • Ouverture à l'apprentissage; • • Confiance en soi.
Adoption décisive	<p><i>Définition</i> Choisir ou valider une décision concernant le choix de carrière ou le choix de formation retenue au terme du processus décisionnel de carrière en 5^e secondaire.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un choix personnel concernant le choix de carrière; • Indique une direction; • Marque la finalité du choix de carrière ou de programme avant la date limite d'inscription dans un établissement postsecondaire. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Être en voie de terminer ses études secondaires générales; • Avoir pris une décision relative à la carrière; • Procéder à une demande d'admission postsecondaire.

Choix précipité	<p><i>Définition</i> Effectuer un choix qui peut influencer le processus de choix de carrière de façon soudaine.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sous le coup de l'impulsion; • Peu ou pas investi dans la réflexion ou le questionnement; • Décision prise avec rapidité. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sollicitation d'un choix; • Délai prescrit.
Diffusion sociale	<p><i>Définition</i> Exprimer, partager ou faire connaître la décision prise concernant le choix de carrière ou le cheminement scolaire projeté à des gens.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Transmission d'une intention ou d'une décision à autrui; • Désir de s'exprimer; • Pas d'attente de réaction. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un tissu social (audience); • Degré de confort à partager une information personnelle.
Engagement personnel	<p><i>Définition</i> S'impliquer, participer ou s'engager dans une activité choisie (ex. : activité parascolaire, entraide, concours, cours particuliers, projet personnel, emploi étudiant, etc.).</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Provient d'une décision individuelle; • Entraîne une mobilisation de l'élève; • Engagement volontaire. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Goût d'approfondissement du sujet; • Ouverture aux possibilités présentes dans l'environnement; • Possibilités d'y participer.

Engagement scolaire	<p><i>Définition</i> S'impliquer, s'engager ou s'investir dans ses études.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adoption de comportement, d'attitude face aux études; • Intention d'améliorer sa réussite scolaire; • Objectifs fixés. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • But identifié; • Capacité de l'élève; • Désir d'atteindre l'objectif visé.
Évaluation d' adéquation	<p><i>Définition</i> Évaluer des faits, des informations ou des renseignements recueillis à différents égards en fonction de soi et de ce qui est recherché par l'élève.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Traitement de l'information; • Prise en compte du bonheur escompté; • Évaluation des résultats projetés. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'introspection; • Connaissance de soi; • Projection dans le futur.
Exploration suscitée	<p><i>Définition</i> Participer à une activité menant à une exploration à différents niveaux comme sur le plan personnel, professionnel ou scolaire (ex. : test d'intérêts, activité d'approche orientante, stage d'exploration professionnelle, journée carrière, portes ouvertes, atelier d'information sur un programme, etc.).</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • S'adresse à une collectivité (classe, niveaux scolaires, etc.); • Provient du milieu scolaire ou professionnel; • Invitation lancée à l'école. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fréquentation scolaire; • Offre d'activités de la part du milieu; • Diffusion auprès des élèves.

Incitation à l' action	<p><i>Définition</i> Invitation à initier un geste, à passer de la réflexion à l'action, à s'activer.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Effet d'entraînement vers une action; • Crée de la nouvelle information; • Provoque une mobilité. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'anticipation; • Attitude proactive.
Phase obligée	<p><i>Définition</i> Étape obligatoire à la poursuite du cursus scolaire (ex. : choix de cours, demande d'admission, etc.).</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Obligatoire à la réalisation du choix de programme ou de carrière; • Implique une période de questionnement; • Décision attendue. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fréquentation scolaire; • Exige une prise de position, une décision.
Quête d' information significative	<p><i>Définition</i> Rechercher des informations utiles pour soi en consultant des sources d'information diverses (ex. : prospectus, sites Internet, discussions, séances d'information, capsules vidéo) dans le but de se documenter sur un domaine professionnel, une profession, une formation ou un établissement scolaire.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recherche d'information active; • Réponse obtenue a un besoin d'information; • Résonance par rapport à soi (écho de l'information). <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité des outils d'information; • Création de sens.

Résolution transitoire	<p><i>Définition</i> Prendre position lors d'une étape de la prise de décision de carrière permettant de confirmer ou d'éliminer un ou des choix entre différentes solutions.</p> <p><i>Propriétés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un choix personnel qui s'inscrit dans le processus décisionnel de carrière; • Moment de validation d'un choix à l'égard de soi; • Prise de décision qui marque la fin d'une étape et non la finalité du choix de carrière. <p><i>Condition d'existence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Affirmation de la personne; • Être dans un processus de choix de carrière.
------------------------	---

ANNEXE N. Matrices Action-Émotion

MATRICE ACTION-ÉMOTION (COLLECTE DES DONNÉES)

ACTIONS							
ÉMOTIONS							

MATRICE ACTION-ÉMOTION (ANALYSE) CLARA

	Choix de cours (3 ^e secondaire)	Journée carrières	Partage du choix	Questionnements	Rencontre avec <u>c.o.</u>	Choix du Cégep	Admission
ACTIONS	Phase obligée Choix précipité	Exploration suscitée Évaluation d'adéquation Adoption décisive	Diffusion sociale Engagement personnel	Incitation à l'action	Accompagnement éclairant Adoption décisive Engagement personnel	Exploration suscitée Quête d'information significative	Phase obligée Adoption décisive
ÉMOTIONS	Perturbation émotionnelle ↓ Myopie vocationnelle ↓ Myopie vocationnelle ↓	Engouement motivationnel ↑ Engouement motivationnel ↑ Approbation interpersonnelle ↑	Approbation interpersonnelle ↑ Engagement motivationnel ↑ État de bien-être ↑ Engouement motivationnel ↑ Myopie vocationnelle ↓	Perturbation émotionnelle ↓ Myopie vocationnelle ↓	Libération de tension ↑ Désir de persévérance ↑	Engouement motivationnel ↑ Engouement motivationnel ↑	Approbation interpersonnelle ↑ Engouement motivationnel ↑

ANNEXE O. Approbations éthiques



Mme Vicky Prévost
FACULTÉ D'ÉDUCATION (études)
Université de Sherbrooke

Objet : Approbation finale de votre projet de recherche

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a reçu les clarifications ou les modifications demandées concernant votre projet de recherche intitulé « **Étude de l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière** ».

Les documents suivants ont été analysés :

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé**.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Madame, le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.

Eric Yergeau
Substitut à la présidence du Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales
Professeur au département d'orientation professionnelle
Faculté d'éducation



Mme Vicky Prévost
FACULTÉ D'ÉDUCATION (études)
Université de Sherbrooke

Objet : Renouvellement de l'approbation éthique de votre projet de recherche

Madame,

En référence à votre projet de recherche intitulé « **Étude de l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière** », le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a le plaisir de vous informer que l'approbation éthique de votre projet est **renouvelée**. Les documents suivants ont été examinés :

Le comité vous souhaite le plus grand succès dans la poursuite de vos travaux et vous prie de recevoir, Madame, ses salutations distinguées.

Mme Mélanie Lapalme
Présidente du CÉR - Éducation et sciences sociales
Professeure au département de psychoéducation
Faculté d'éducation

- c. c. Vice-décanat à la recherche
 - Directeur ou directrice de recherche (le cas échéant)
 - Service d'appui à la recherche, à l'innovation et à la création (le cas échéant)

ANNEXE P. Courriel d'information à l'intention des parents

Madame,
Monsieur,

Dans les prochains jours, votre enfant de cinquième secondaire sera invité à participer à une recherche doctorale. L'objectif principal de ce projet de recherche est : de comprendre l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année du secondaire au cours du processus décisionnel de carrière. Voici des informations qui vous permettront de prendre connaissance de l'étude, de pouvoir obtenir des réponses à vos questionnements, s'il y a lieu, et d'en discuter avec votre enfant.

L'EXPÉRIENCE ÉMOTIONNELLE DES ÉLÈVES DE LA DERNIÈRE ANNÉE DU SECONDAIRE AU COURS DU PROCESSUS DE CHOIX DE CARRIÈRE

Chercheure principale : Vicky Prévost, c.o., Étudiante au doctorat en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Directeur de recherche : Réginald Savard, Ph. D., professeur titulaire, c.o., psychothérapeute, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Codirectrice de recherche : Liette Goyer, Ph. D., professeur titulaire, c.o., psychothérapeute, Faculté d'éducation, Université Laval

En quoi consiste la participation au projet ?

La participation de votre enfant à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire informatisé d'une durée approximative de quinze minutes lors d'une période de classe. Il est également possible que nous invitions par la suite votre enfant à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée avec la chercheure à son école secondaire. Seulement, un nombre limité d'élèves seront cependant invités à participer à cette entrevue dont la durée est d'environ une heure. Le seul inconvénient lié à la participation de votre enfant est le temps consacré à la recherche ainsi que sa disponibilité à le faire. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui importe, c'est que les réponses reflètent la situation réelle de l'élève.

Qu'est-ce que la chercheure fera avec les données recueillies ?

Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité des réponses est assurée. Une analyse globale des résultats du questionnaire sera effectuée. Seule l'identité des élèves qui accepteront de participer aux entrevues individuelles sera connue par une intervenante ou un intervenant de son école afin de faciliter le contact et le déroulement de la rencontre. Par la suite, l'identification des élèves sera supprimée et remplacée

par un numéro d'identification. L'utilisation de noms fictifs, lors de l'analyse et la diffusion des résultats, ne permettra pas d'identifier les élèves ayant participé à l'entrevue. Les résultats seront utilisés dans le cadre de la thèse de doctorat de l'étudiante. Ils pourront être diffusés dans des revues scientifiques et professionnelles et faire l'objet de présentations auprès de chercheurs, de professionnels ou d'établissements scolaires. Les données électroniques recueillies seront conservées sur un serveur sécurisé de l'Université de Sherbrooke protégé par un mot de passe avant d'être transférées sur une base de données qui sera aussi protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès sont les membres de l'équipe de recherche.

Est-il obligatoire de participer ?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est totalement **libre de participer ou non à cette étude**. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices ?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés précédemment, il est possible que la participation de votre enfant lui permette de faire une introspection face aux émotions qu'il vit en effectuant son choix de carrière. S'il éprouve le besoin d'en discuter, il peut consulter le conseiller ou la conseillère d'orientation de son école qui l'accompagne dans son choix de carrière. Les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux et qu'ils ne représentent pas plus de risque que ceux encourus par le choix de carrière. De plus, les réponses et la collaboration de votre enfant contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques concernant l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année au secondaire au cours du processus décisionnel de carrière. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour répondre au questionnaire, alors qu'une compensation symbolique de 20 \$ sera remise à l'élève qui aura complété l'entrevue individuelle avec la chercheuse pour le dédommager du temps accordé à ce projet et pour sa disponibilité.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet ?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec Vicky Prévost aux coordonnées suivantes : vicky.prevost@usherbrooke.ca, 514.865.0572

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant les droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone XXX-XXX-XXXX poste XXXX ou à l'adresse courriel (du comité).

Nous tenons à vous remercier pour votre support nécessaire à l'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de l'orientation scolaire!

Vicky Prévost, étudiante au doctorat, c.o.
Réginald Savard, Ph. D., Université de Sherbrooke
Liette Goyer, Ph. D., Université Laval

ANNEXE Q. Intensités des émotions

Descripteurs d'émotions	Proportion d'élèves par intensité					Sommes			B-A
	1	2	3	4	5	A 1+2	B 4+5	3+4+5	
Intéressé, intéressée	3%	7%	22%	36%	32%	10%	68%	90%	58
Angoissé, angoissée	16%	21%	26%	21%	16%	37%	37%	63%	0
Excité, excitée	10%	18%	30%	26%	16%	28%	42%	72%	14
Fâché, fâchée	81%	9%	6%	2%	2%	90%	4%	10%	-87
Fort, forte	26%	19%	32%	15%	8%	45%	23%	55%	-22
Coupable	82%	10%	5%	2%	1%	92%	3%	8%	-89
Effrayé, effrayée	32%	29%	20%	11%	8%	61%	19%	39%	-42
Hostile	71%	14%	10%	3%	2%	85%	5%	15%	-80
Enthousiaste	6%	12%	29%	34%	19%	18%	53%	87%	35
Fier, fière	12%	13%	31%	26%	18%	25%	44%	70%	19
Irrité, irritée	66%	16%	10%	5%	3%	82%	8%	18%	-74
Alerte, Alerte	39%	22%	24%	10%	5%	61%	15%	25%	-46
Honteux, honteuse	85%	9%	4%	1%	1%	94%	2%	6%	-92
Inspiré, inspirée	16%	19%	27%	24%	14%	35%	38%	62%	3
Nerveux, nerveuse	13%	17%	24%	25%	21%	30%	46%	71%	16
Déterminé, déterminée	6%	12%	27%	31%	24%	18%	55%	86%	37
Attentif, attentive	13%	17%	35%	23%	12%	30%	35%	70%	40
Agité, agitée	33%	27%	23%	13%	4%	60%	17%	40%	-43
Actif, active	23%	20%	30%	18%	9%	43%	27%	45%	-16
Craintif, craintive	23%	22%	22%	21%	12%	45%	33%	54%	-12

ANNEXE R. Tableau 9

Tableau 16. Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable ÉCOUTE_ÉMOTIONS

Croisements des variables	ÉCOUTE_ÉMOTIONS					p-valeur du Khi-deux (Pearson)	Valeur du V de Cramer
	PDT %	UP %	M %	B %	TAF %		
COMPRÉHENSION ÉMOTIONS						< 0,001	0,308
Pas du tout	27,1*	22,0*	40,7*	10,2	0,0		
Un peu	2,9	30,4*	38,2*	23,5	4,9		
Beaucoup	1,8	3,6	16,9	55,4*	22,3		
Tout à fait	2,2	1,1	17,6	31,9	47,3*		
CERTITUDE_ PROGRAMME						< 0,001	0,198
Très faible	14,7*	14,7	26,5	38,2	5,9		
Faible	4,4,	26,7*	35,6	24,4	8,9		
Moyen	3,3	19,4*	38,9*	30,0	8,3		
Élevé	4,3	7,9	25,2	46,5*	16,1		
Très élevé	3,2	3,8	20,9	36,1	36,1*		
CERTITUDE_ CARRIÈRE						< 0,001	0,185
Faible	5,4	20,3*	27,0	35,1	12,2		
Moyen	1,6	17,3*	36,8*	34,1	10,3		
Élevé	5,9	5,9	25,4	44,1*	18,6		
Très élevé	2,2	4,4	15,6	33,3	44,4*		
EXPÉRIENCE						< 0,001	0,151
Très difficile	1,3	18,7*	37,3	33,3	3,9		
Facile	5,8	7,4	18,2	43,0	25,6*		
Très facile	0,0	0,0	26,9	15,4	57,7*		

DISCUSSION_ CHOIX_PARENTS						0,010	0,140
DISCUSSION_ CHOIX_C.O.						< 0,001	0,194
Oui	0,6	10,6	28,1	43,4*	17,2		
Non	7,7*	12,5	29,1	32,5	18,2		
DISCUSSION_ CHOIX_ ENSEIGNANTS						0,013	0,137
Oui	4,2	11,0	27,7	35,5	15,2*		
DISCUSSION_ CHOIX_ ENTOURAGE						0,023	0,130
DISCUSSION_ÉMO -TIONS_PARENTS						< 0,001	0,278
Oui	2,0	7,7	24,7	44,7*	21,0*		
Non	7,9*	17,7*	34,6*	27,1	12,8		
DISCUSSION_ÉMO -TIONS_FRATRIE						0,022	0,131
DISCUSSION_ÉMO -TIONS_C.O.						0,009	0,142
DISCUSSION_ÉMO -TIONS_AMIS						0,008	0,143
DISCUSSION_ÉMO -TIONS_ ENSEIGNANTS						0,002	0,157
DISCUSSION_ ÉMOTIONS_ ENTOURAGE						< 0,001	0,222
Oui	3,1	8,2	11,3	42,3	35,1*		
DISCUSSION_ÉMO -TION_PERSONNE						< 0,001	0,259
Oui	8,7	18,0*	35,4*	25,7	12,1		
Non	2,4	8,8	25,6	43,0*	20,2		

Note. PDT = Pas du tout, UP = Un peu, M = Moyennement, B = Beaucoup, TAF = Tout à fait

* = Résidu standardisé > 1,5

ANNEXE S. Tableau 10

Tableau 17. Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon de croisement de la variable EXPÉRIENCE

Croisements des variables	COMPRÉHENSION ÉMOTIONS					p-valeur du Khi-deux (Pearson)	Valeur du V de Cramer
	PDT %	UP %	M %	B %	TAF %		
CERTITUDE PROGRAMME						< 0,001	0,238
Très faible	25,6*	17,1	42,9	11,4	2,9		
Moyen	14,4*	24,4*	38,3	15,0	7,8		
Élevé	4,7	9,4	41,6	32,9*	11,4		
Très élevé	1,9	6,3	31,4	30,8	29,6*		
CERTITUDE CARRIÈRE						< 0,001	0,214
Très faible	22,1*	25,6*	39,5	10,5	2,3		
Élevé	6,4	11,0	36,9	31,8*	14,0		
Très élevé	1,9	6,3	31,4	30,8	29,6*		
EXPÉRIENCE						< 0,001	0,209
Très difficile	17,3*	17,3	46,7	13,3	5,3		
Difficile	13,5	22,5*	40,5	15,5	8,0		
Facile	3,3	4,1	26,4	40,5*	25,6*		
Très facile	0,0	0,0	22,2	29,6	48,1*		
DISCUSSION_ CHOIX_ ENTOURAGE						0,028	0,127
DISCUSSION_ÉMO -TIONS_PARENTS						< 0,001	0,204
Oui	5,7	11,8	39,3	28,7*	14,5		
Non	13,9*	20,2*	34,8	18,4	12,7		

DISCUSSION_ÉMO TIONS_AMIS						0,033	0,125
DISCUSSION_ÉMO -TIONS_						0,024	0,129
ENTOURAGE							
DISCUSSION_ÉMO -TION_PERSONNE						< 0,001	0,193
Oui	14,6*	21,4*	34,8	18,0	12,1		

Note. PDT = Pas du tout, UP = Un peu, M = Moyennement, B = Beaucoup, TAF = Tout à fait
 * = Résidu standardisé > 1,5

ANNEXE T. Tableau 11

Tableau 18. Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable CERTITUDE_PROGRAMME

Croisements des variables	CERTITUDE_PROGRAMME					p-valeur du Khi-deux (Pearson)	Valeur du V de Cramer
	TF %	F %	M %	É %	TÉ %		
ANGOISSÉ						< 0,001	0,142
EXCITÉ						< 0,001	0,176
Très peu	12,5*	15,6*	37,5*	23,4	10,9		
Un peu	9,8*	10,7	36,9	25,4	17,2		
Beaucoup	4,0	2,9	21,8	47,7*	23,2		
Énormément	0,0	3,7	13,0	43,5	39,8*		
ENTHOUSIASTE						< 0,001	0,246
Très peu	27,3*	18,2*	38,6	13,6	2,3		
Un peu	11,9*	15,5*	33,3	29,8	9,5		
Modérément	4,2	6,8	35,4*	38,0	15,6		
Beaucoup	0,9	3,9	24,0	42,4	28,8*		
Énormément	2,4	1,6	9,6	43,2	43,2*		
FIER						< 0,001	0,236
Très peu	16,0*	17,3*	32,1	19,8	14,8		
INSPIRÉ						< 0,001	0,210
Très peu	19,1*	12,7*	37,3*	22,7	8,2		
Un peu	4,0	9,5	36,5*	33,3	16,7		
Énormément	0,6	3,1	19,1	44,4	32,7		
Énormément	1,0	6,3	13,5	42,7	36,5*		
NERVEUX						0,004	0,114

DÉTERMINÉ						< 0,001	0,251
Très peu	28,2*	15,4*	35,9	17,0	2,6		
Un peu	12,5*	15,0*	37,5*	26,3	8,8		
Modérément	6,6	9,4	37,6*	30,4	16,0		
Beaucoup	0,0	3,3	22,4	47,6*	26,7		
Énormément	1,2	1,8	12,8	43,9	40,2*		
ATTENTIF						< 0,001	0,156
Très peu	13,5*	12,4*	29,2	25,8	19,1		
Énormément	1,2	3,7	14,6	45,1	35,4*		
CRAINTIF						< 0,001	0,150
Très peu	5,2	3,2	23,9	32,9	35,5*		
Énormément	13,1*	14,3*	34,5	25,0	13,1		

Note. TD = Très difficile, D = Difficile, NFND = Ni facile, ni difficile, F = Facile, TF = Très facile

* = Résidu standardisé > 1,5

ANNEXE U. Tableau 12

Tableau 19. Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable CERTITUDE_CARRIÈRE

Croisements des variables	CERTITUDE_CARRIÈRE					p-valeur du Khi-deux (Pearson)	Valeur du V de Cramer
	TF %	F %	M %	É %	TÉ %		
INTÉRESSÉ						< 0,001	0,168
Un peu	26,1*	14,0	30,0	20,0	10,0		
Énormément	8,0	7,5	21,6	39,0	23,9*		
ANGOISSÉ						< 0,001	0,174
Très peu	11,0	3,7	22,0	36,7	26,6*		
Énormément	30,8	16,3	21,2	26,0	5,8		
EXCITÉ						< 0,001	0,180
Très peu	35,9*	7,8	25,0	21,9	9,4		
Beaucoup	6,3	7,5	35,6	40,2*	10,3		
ENTHOUSIASTE						< 0,001	0,211
Très peu	45,5*	13,6	22,7	13,6	4,5		
Un peu	27,4*	15,5	20,2	29,8	7,1		
Énormément	3,2	9,6	17,6	44,0*	25,6*		
FIER						< 0,001	0,211
Très peu	34,6*	11,1	22,2	25,9	6,2		
Un peu	21,3*	15,7	33,7	27,0	2,2		
Énormément	2,5	7,4	15,7	44,6*	29,8*		
INSPIRÉ						< 0,001	0,218
Très peu	31,8*	15,5	21,8	23,6	7,3		
Un peu	24,6*	12,7	28,6	31,0	3,2		

Énormément	3,1	9,4	16,7	39,6	31,3*		
NERVEUX						< 0,001	0,127
DÉTERMINÉ						< 0,001	0,208
Très peu	43,6*	17,9	20,5	12,8	5,1		
Un peu	26,3*	11,3	32,5	28,7	1,3		
Beaucoup	6,2	6,2	30,5	41,9*	15,2		
Énormément	3,7	9,8	22,0	39,6	25,0		
ATTENTIF						0,001	0,123
CRAINTIF						< 0,001	0,170
Très peu	8,4	6,5	18,7	37,4	25,2*		
Beaucoup	12,8	17,0*	31,2	30,5	8,5		
Énormément	34,5*	10,7	22,6	25	7,1		

Note. TD = Très difficile, D = Difficile, NFND = Ni facile, ni difficile, F = Facile, TF = Très facile

* = Résidu standardisé > 1,5

ANNEXE V. Tableau 13

Tableau 20. Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable EXPÉRIENCE

Croisements des variables	EXPÉRIENCE					p-valeur du Khi-deux (Pearson)	Valeur du V de Cramer
	TF %	F %	M %	É %	TÉ %		
ANGOISSÉ						< 0,001	0,222
Très peu	4,6	19,3	33,0	28,4*	14,7*		
Un peu	7,6	22,2	36,1	29,9*	4,2		
Modérément	5,6	29,4	46,3*	15,8	2,8		
Beaucoup	14,3	40,7*	36,4	8,6	0,0		
Énormément	27,9*	36,5	28,8	6,7	0,0		
EXCITÉ						< 0,001	0,162
Très peu	26,6*	39,1	21,9	9,4	3,1		
Énormément	6,5	17,6	38	25,9*	12,0*		
ENTHOUSIASTE						< 0,001	0,177
Très peu	31,8*	36,4	27,3	4,5	0,0		
Énormément	4,8	16,8	41,6	27,2*	9,6		
FIER						< 0,001	0,202
Très peu	27,2*	37	28,4	7,4	0,0		
Un peu	12,4	51,7*	30,3	5,6	0,0		
Énormément	3,3	16,5	43	25,6*	11,6*		
INSPIRÉ						< 0,001	0,178
Très peu	19,1*	39,1*	32,7	9,1	0,0		
Un peu	17,5*	42,9*	28,6	9,5	1,6		
Énormément	7,3	20,8	32,3	27,1*	12,5*	< 0,001	0,182
DÉTERMINÉ						< 0,001	0,170

Très peu	28,2*	46,2*	17,9	7,7	0,0		
Un peu	17,5*	42,5*	32,5	7,5	0,0		
Énormément	5,5	21,3	39	25,6*	8,5*		
ATTENTIF						< 0,001	0,125
NERVEUX						< 0,001	0,182
Très peu	8,1	23,3	25,6	27,9*	15,1*		
Un peu	5,1	23,9	41,9	25,6*	5,1		
Modérément	8,7	24,8	47,2*	17,4	1,9		
Beaucoup	10,8	36,5*	30,5	18,0	4,2		
Énormément	21,0*	35,7	37,1	6,3	0,0		
CRAINTIF						< 0,001	0,206
Très peu	6,5	19,4	31	32,3*	11,0*		
Un peu	6,3	25,7	47,2*	17,4	3,5		
Beaucoup	14,2	40,4*	32,6	12,1	0,7		
Énormément	31,0*	32,1	31,0	6,0	0,0		

Note. TD = Très difficile, D = Difficile, NFND = Ni facile, ni difficile, F = Facile, TF = Très facile
 * = Résidu standardisé > 1,5